

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МІЖНАРОДНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

Факультет іноземних мов, медіа та психології

Кафедра романо-германської філології та методики викладання іноземних мов



**ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ
ОСОБИСТОСТІ ТА ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ
ФАХІВЦІВ В УМОВАХ ПІДГОТОВКИ У ЗАКЛАДІ
ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Одеса - 2025

УДК 371.124
ББК 74.204

Рецензенти:

В.М. Романець, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри зарубіжної літератури Одеського національного університету імені І.І.Мечникова;

В.Я. Желясков, доктор педагогічних наук, професор, зав. кафедри гуманітарних дисциплін Дунайського інституту Національного університету «Одеська морська академія».

Рекомендовано до друку Вченою радою Міжнародного гуманітарного університету (протокол №7 від 08 грудня 2025 р.)

Чинники формування професіоналізму особистості та діяльності майбутніх фахівців в умовах підготовки у закладі вищої освіти: монографія / укл. О.С. Цокур. Одеса: Міжнародний гуманітарний університет, 2025. 45 с.

У монографії висвітлено провідні чинники, які суттєво впливають а також зумовлюють ефективність формування професіоналізму особистості та діяльності майбутніх фахівців в умовах підготовки у закладі вищої освіти через бакалаврат, магістратуру й аспірантуру. Розкрито дидактичний потенціал новітніх освітніх та цифрових технологій, організаційно-виховних засад науково-дослідної роботи та розвивальні можливості інноваційно-педагогічної діяльності як провідних чинників формування професіоналізму особистості та діяльності майбутніх фахівців як суб'єктів сучасної сфери освіти.

Монографія рекомендована здобувачам другого (магістерського) і третього (освітньо-наукового) рівнів вищої освіти, а також педагогічним і науково-педагогічним працівникам закладів вищої освіти.

© Міжнародний гуманітарний університет

© О.С. Цокур

ЗМІСТ

Передмова	4
Розділ I. Новітні освітні та цифрові технології як дидактична основа формування педагогічного професіоналізму майбутніх вчителів та викладачів закладів вищої освіти	6
Розділ II. Науково-дослідна робота як організаційно-педагогічний засіб формування професіоналізму особистості і діяльності майбутнього фахівця сучасної сфери освіти	19
Розділ III. Інноваційно-педагогічна діяльність як фактор розвитку професіоналізму майбутнього викладача закладу вищої освіти	33
Висновки	45

ПЕРЕДМОВА

Актуальність дослідження проблем, пов'язаних із формуванням професіоналізму особистості і діяльності майбутніх фахівців в епоху цифрових технологій зумовлена соціальним запитом українського суспільства, яке потребує як подальшої модернізації вітчизняної системи вищої освіти в контексті вимог Європейської асоціації університетів, так і підвищення якості викладання й навчання в контексті настанов, вироблених у процесі становлення і розвитку європейського освітнього і наукового простору. З врахуванням останніх у державній освітній політиці, що знайшло висвітлення в офіційних документах впродовж другого десятиліття XXI століття (Закони України „Про освіту”, „Про вищу освіту”, „Про інноваційну діяльність”, „Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні”; Постанова Верховної Ради України „Про Концепцію науково-технічного та інноваційного розвитку України”, Проект „Про інноваційну діяльність в системі освіти”), вітчизняні заклади вищої освіти трансформують дидактичні підходи до організації підготовки майбутніх фахівців через бакалавріат, магістратуру й аспірантуру таким чином, щоб досягнути найбільш значущих результатів їхнього соціокультурного розвитку як добросовісних, активних, відповідальних, соціально зрілих, професійно компетентних, мобільних й інноваційно налаштованих громадян демократичного суспільства.

Недостатня теоретична розробленість проблем професіоналізму особистості та діяльності майбутніх фахівців в умовах уведення державних стандартів різних спеціальностей в рамках національної рамки кваліфікацій зумовлює необхідність перегляду і заміни застарілих концептуальних підходів щодо наукового обґрунтування його сутності і структурних складових, а також вироблення нових способів і технологій їх формування з огляду на інноватизацію і цифровізацію українського суспільства, що безупинно інтегрує в європейський та світовий освітньо-науковий, соціокультурний та соціально-економічний простір.

Значущість результатів дослідження проблем професіоналізму особистості та діяльності майбутніх фахівців для сучасної освітньої практики визначається потребами використання в бакалавраті, магістратурі й аспірантурі нового змісту та інноваційних форм, методів й технологій їхнього навчання й виховання, відповідних реаліям функціонування економіки і культури цифрового суспільства.

Нові пріоритети й соціокультурні цінності, що зумовлюють необхідність інноватизації змісту та цифровізації засобів, форм і методів підготовки бакалаврів, магістрів та аспірантів у сучасній вітчизняній вищій школі, спрямованої на успішну інтеграцію в єдиний європейський науково-освітній простір, сприяли значній активізації наукових досліджень. Водночас, незважаючи на суттєві доробки вітчизняних учених, питання, пов'язані з формуванням професіоналізму особистості та діяльності майбутніх фахівців у процесі їхньої ступеневої освіти до сьогодні залишаються недостатньо вивченими, спонукаючи до подальших науково-педагогічних досліджень,

зокрема, в галузі освітніх наук. Спонукальними чинниками для цього слугують наявні суперечності між:

- широким застосуванням поняття „професіоналізм” у науково-педагогічному дискурсі та недостатнім теоретико-методологічним обґрунтуванням його сутності, специфіки і структури;

- необхідністю здійснення вчителями та викладачами вищої школи інноваційно-педагогічної діяльності в умовах інтенсивного розвитку цифрового суспільства та недостатньою розробленістю концептуальних основ останньої в теорії професійно-педагогічної освіти;

- вимогами впровадження педагогічних інновацій та цифрових технологій у закладах вищої освіти та недостатньою психологічною, професійно-педагогічною та функціональною підготовленістю до цього нині діючого складу викладачів;

- традиційною системою підготовки бакалаврів, магістрантів та аспірантів, вибудованої переважно на засадах знаннєвої парадигми, та відкритою моделлю безперервної освіти і самоосвіти майбутніх фахівців, зміст, методи і форми організації якої, повинні бути гнучкими, різнобічними і варіативними щодо формування в них професіоналізму особистості та діяльності;

- законодавчими гарантіями, науковим забезпеченням інноваційного розв’язання проблем сучасної вищої школи та недостатнім рівнем готовності майбутніх науково-педагогічних кадрів до здійснення професійної діяльності в умовах невизначеності та стрімкої цифровізації суспільства.

З огляду на актуальність, соціальну значущість і необхідність пошуку можливих шляхів розв’язання зазначених суперечностей, на кафедрі романо-германської філології та методики викладання іноземних мов Міжнародного гуманітарного університету обрано **тему** науково-дослідних робіт «Інноваційні стратегії формування професіоналізму особистості й діяльності майбутнього фахівця в умовах цифровізації освітньо-наукового простору закладу вищої освіти».

РОЗДІЛ І

НОВІТНІ ОСВІТНІ ТА ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ДИДАКТИЧНА ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ТА ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Підготовка висококваліфікованих фахівців для сфери вітчизняної освіти через бакалаврат, магістратуру й аспірантуру є пріоритетним напрямком державної освітньої політики, оскільки в умовах розвитку інноваційного суспільства зростає потреба у значному підвищенні якості навчання й виховання підростаючих поколінь українських громадян, мотивованих на входження в європейський освітній і дослідницький простір на засадах глобалізації, соціокультурної інтеграції, впровадження інновацій та цифрових ресурсів. При цьому, інновації тлумачаться як:

- прогресотворчі результати інтелектуальної праці, суто нові наукові, науково-прикладні, організаційно управлінські та винахідницько-раціоналізаторські розробки, що впроваджуються з метою вдосконалення соціально-економічного життя (В. Пархоменко, О.Скаленко);

- результат зародження, формування і втілення нових ідей (В. Паламарчук).

Інновації в освіті розглядаються як нововведення у зміст, методи, форми і прийоми організації навчально-виховної діяльності, тому що спрямовані на створення сприятливих умов для особистісного розвитку тих, хто навчається, - шляхом стимулювання їхньої самостійної роботи, активізації творчих здібностей. В зв'язку з цим, інноватизацію розглядають як діяльність, що спрямована у закладах освіти на приведення чого-небудь у відповідність із вимогами, що екстраполюють (приведення у відповідність із майбутнім), або позначають як процес і результат інноваційного розвитку останнього. Впровадження інновацій в систему освіти відбувається за трьома напрямками:

- вдосконалення традиційного освітнього процесу, тобто модернізація, модифікація, раціоналізація того, що прийнято;

- трансформація традиційного процесу, тобто його радикальні перетворення;

- комплексність (комбінаторність) видозмін, які складаються з елементів як модернізації, модифікації та раціоналізації традиційної системи, так і її трансформації [9, с.253].

Отже, інноватизація підготовки майбутніх фахівців сфери освіти передбачає впровадження інноваційних технологій навчання, спрямованих на стимулювання їхньої самостійної пошуково-евристичної й науково-дослідницької діяльності, створення інноваційно-творчої атмосфери між учасниками дидактичної взаємодії, формування креативного й інноваційного мислення.

Під інноваційними технологіями розуміють:

- законодавщій педагогічну діяльність, яка реалізує науково обґрунтований проект дидактичного процесу і якій притаманний більш високий

ступінь ефективності, надійності та гарантованості результату, ніж традиційним способам навчання [12];

- систему оригінальних і нестандартних дій з планування, забезпечення і оцінювання процесу навчання, зорієнтованого на засвоєння новітніх знань і способів дій [4, с.10].

- операційну систему організації й управління освітнім процесом, що побудована на науковій основі, запрограмована за часом і простором, що призводить до намічених результатів завдяки застосуванню новітніх засобів [11, с.4];

- якісно нову сукупність форм, методів і засобів навчання, виховання й управління, які привносять суттєві зміни у результат педагогічного процесу (Л.Даниленко); використовують засоби інформатизації, насамперед, персональний комп'ютер (Г.Савицька); спроможні вивести систему освіти на новий рівень і задовольнити потреби суспільства в новій генерації фахівців професіоналів (О. Кіяшко).

Якісними характеристиками інноваційності сучасних педагогічних технологій виступають такі:

- випереджальний характер, сутність якого полягає у тому, щоб своєчасно підготувати людину до успішного функціонування у соціокультурних умовах, які постійно ускладнюються; особистісно орієнтований характер, що ґрунтується на суб'єкт-суб'єктних стосунках, поширює міру свободи, індивідуальних переваг та освітніх траєкторій, утверджує самоактуалізацію, саморозвиток особистості викладачів та студентів;

- спрямованість на формування множинності суб'єктних картин світу, смислопошуковий діалог, структурування особистісних знань;

- опора на сукупність інформаційно-знанневих систем, що виконують аналітико-оцінні функції стосовно інших інформаційних систем;

- спрямованість на організацію самостійної пізнавально-пошукової діяльності студента на основі розвитку навичок самоспостереження, самопізнання, рефлексії, самоосвіти [8, с. 71].

Натомість інноваційні педагогічні технології не можуть розглядатися поза конкретним культурним контекстом, мають сприяти засвоєнню культурних універсалій, системи «мов» культури, виявленню домінуючих ідей і цінностей, виступати стимулом пізнання. Оцінка ефективності інноваційних педагогічних технологій відбувається в умовах навчально-виховного процесу вищого закладу освіти й тому може бути схарактеризована з позицій синергетичного підходу. Інноваційна технологія як система має бути відкрита для взаємодії та взаємообміну інформацією, «енергією» з навколишнім середовищем, має забезпечувати свободу вибору, розвиток та саморозвиток студентів як особистості. Повноцінне засвоєння знань припускає формування таких пізнавальних дій, які складають специфічні прийоми, що характерні для тієї чи іншої галузі знань. Своєрідність цих прийомів полягає у тому, що їх формування можливе лише на певному предметному матеріалі. [3]

Спільними рисами інноваційних технологій є: діяльність педагогів на діагностичній основі, психологізація педагогічного процесу, диференціація та

індивідуалізація навчання і виховання, розвивально-творчий характер діяльності тих, хто навчається, атмосфера співробітництва та психологічного комфорту, моніторинг навчального процесу, педагогічне проектування, підвищена увага до потреб та запитів студентів. Основними принципами відбору інноваційних технологій є: перспективність, демократичність, гуманістичність, інтегративність, реалістичність, цілісність, керованість, економічність, актуальність. Нові інформаційні технології забезпечують комп'ютерну підтримку навчання, а модульні - спрямовані на його індивідуалізацію [10].

Започаткування інформаційно-модульної технології навчання реалізує новий підхід до організації професійної підготовки майбутніх педагогічних кадрів на основі посилення її цілеспрямованості, системності та індивідуальності через:

- визначення ієрархії комплексних, інтегративних і локальних навчально-виховних цілей та завдань, шляхів їх досягнення;

- переструктурування змісту навчання у вигляді сукупності змістових, технологічних та пізнавально-операційних модулів;

- технологічне забезпечення навчального процесу шляхом усвідомленої фіксації процедур навчальної діяльності студентів із запропонованими модулями;

- поєднання проміжного та підсумкового контролю навчальних досягнень студентів із засобами безперервного самоконтролю [9].

Отже, інноваційна педагогічна технологія поєднує в собі науково-обґрунтовану систему дій, операцій та процедур, які забезпечують цілеспрямоване й поопераційне впровадження різних видів педагогічних нововведень, що викликають позитивні зміни в традиційному педагогічному процесі, модернізують і трансформують його. Інноваційна технологія передбачає поєднання технологічного підходу та впровадження нових ідей – інновацій, характеризуються тим, що:

- збагачують навчальний процес за рахунок впровадження активних, аналітичних і комунікативних способів навчання та представлення викладачів і студентів про освітню діяльність;

- забезпечують високий рівень навчально-виховного процесу;

- формують компетентність майбутніх фахівців;

- забезпечують становлення аналітичних, організаційних, проектних, комунікативних навичок;

- розвивають здібності до прийняття вірних рішень у нестандартних ситуаціях;

- формують вміння будувати власні освітні програми;

- є ресурсом для зміни змісту освіти і структури навчального процесу відповідно до міжнародних вимог;

- підвищують показники досягнень структурних компонентів процесу технологізації навчання;

- орієнтовані на стимулювання творчого потенціалу особистості.

Аналіз сучасної літератури показує, що інноваційні процеси у сфері вищої освіти передбачають технологізацію професійної підготовки студентів та вимагають модернізацію та вдосконалення навчально-виховного процесу у вищій школі. Характерною рисою інноваційних педагогічних технологій є поєднання технологічного підходу та впровадження різних нововведень. Чіткої класифікації інноваційних технологій до сьогодні не існує. Але, з одного боку, інноваційні технології диференціюються на основі двох ознак: наявності моделі (предмету чи процесу діяльності) і наявності ролей (характер спілкування тих, хто навчається): неімітаційні та імітаційні. Неімітаційні технології не передбачають побудову моделей досліджуваного явища, процесу або діяльності. Змістовна частина технології має проблемний характер та передбачає використання різних технічних засобів навчання. Основою імітаційних технологій є імітаційне або імітаційно-ігрове моделювання. У відповідності до другої ознаки класифікації – наявності ролей, імітаційні технології поділяються на ігрові та неігрові [17, 177 – 178].

З іншого боку, серед інноваційних технологій, які набули поширення в практиці вищої освіти, виділяються дев'ять видів, а саме:

1) особистісно орієнтовані технології (підвищення ефективності навчально-виховного процесу шляхом його індивідуалізації та диференціації, створення атмосфери комфорту в процесі навчання, розширення простору співробітництва між викладачами та студентами на гуманному суб'єкт-суб'єктному рівні);

2) нові інформаційні технології (сукупність методів і технологічних засобів збирання, організації, збереження, опрацювання, передачі й подання інформації за допомогою комп'ютерів і телемунікаційних мереж);

3) модульно-рейтингові технології (система навчання за окремими функціональними вузлами, відображеними у змісті, організаційних формах і методах – модулях із метою підвищення зацікавленості студентів у результатах навчання та об'єктивності оцінки знань з окремих предметів і фаху в цілому);

4) технології розвитку творчості (стимуляція у студентів інтересу до пізнавальної діяльності за допомогою завдань творчого характеру);

5) ігрові технології (імітація майбутньої педагогічної діяльності в ігровій формі, використання різних навчально-педагогічних ігор);

6) діалогові технології (вирішення в режимі діалогу питань проблемного характеру, що не мають однозначного вирішення в науці та практиці);

7) проектні технології (розв'язання різних проблем, стимулювання інтересу студентів до самостійного здобуття певних знань, умінь і навичок);

8) технології цілепокладання та життєтворення (усвідомлення цілей професії, віра у свої можливості та власний успіх, сподівання позитивні перспективи в майбутньому);

9) тренінгові технології (система діяльності щодо відпрацювання певних алгоритмів навчально-пізнавальних дій і способів розв'язання різних видів завдань, типових для людини з високорозвиненою мотивацією) [18].

Отже, вказані інноваційні технології можна поділити за ознакою масштабності перетворень на системні (особистісно орієнтовані, нові

інформаційні технології, модульно-рейтингові), модульні (технології розвитку творчості, ігрові та діалогові), локальні (проектні технології, цілепокладання та життєтворення, тренінгові).

Розглянемо можливості технологічних процесів, а саме різноманітних інноваційних технологій навчання, реалізація яких сприятиме вдосконаленню освітнього простору вищої школи з метою оновлення професійної підготовки майбутнього фахівця сфери освіти. Найпоширеніші такі технології навчання: диференційоване, проблемне, контекстне, ігрові технології навчання, інформаційні технології, кредитно-модульна технологія, особистісно-орієнтоване навчання та ін. Охарактеризуємо деякі з них.

При вивченні загальноосвітніх та спеціальних дисциплін характерною є технологія проблемного навчання, яка передбачає створення проблемних ситуацій із метою розвитку пізнавальної творчої діяльності студентів. Проблемне навчання – це дидактична система, заснована на закономірностях творчого засвоєння знань і способів діяльності, яка включає поєднання прийомів і методів викладання і навчання, котрим притаманні основні риси наукового пошуку. Технологія проблемного навчання – це спеціально створена система специфічних прийомів і методів, які сприяють тому, щоб той, хто навчається, самостійно здобував знання і вчився самостійно їх застосовувати у рішенні нових пізнавальних і практичних задач, а не отримував знання у готовому вигляді або розв'язував задачі за зразком. Структурними елементами проблемного навчання виступають такі методичні прийоми: актуалізація вивченого матеріалу; створення проблемної ситуації; постановка навчальної проблеми; побудова проблемної задачі, розумовий пошук і вирішення проблеми (формулювання гіпотези або декількох гіпотез, заснованих на припущеннях і вже відомих фактах; доведення гіпотез, аналіз можливих помилок, передбачення природних наслідків з кожної гіпотези, узагальнення); перевірка вирішення проблеми і повторення [16].

Модульно-рейтингова технологія навчання набуває широкого застосування при вивченні економічного блоку дисциплін, фундаментальних, профільних. Ця технологія має на меті підвищити зацікавлення студентів у результатах навчання та об'єктивності оцінки знань із окремих предметів і фаху в цілому, посилення відповідальності викладачів за комплексність і зваженість оцінок, а також відбору талановитішої та працьовитої студентської молоді для продовження навчання в магістратурі, аспірантурі тощо. Перевагами модульно-рейтингового навчання є: самостійна і регулярна робота студентів протягом року; свобода вибору завдань; урахування всіх видів діяльності студентів; міцність знань і висока якість підготовки; підвищення ефективності навчального процесу; вчасне корегування результатів контрольних заходів. Тут суттєве значення має підвищення ролі поточного та модульного контролю знань, надання модульним результатам важливого значення при підсумковій оцінці знань студентів, що є визначальною рисою використання модульно-рейтингової системи.

Ефективними технологіями навчання є імітаційні або ігрові. Вони почало активно впроваджуватись у навчальний процес наприкінці XX століття, і

логічно продовжують процес навчання в умовах імітації виробничого процесу. Майбутній фахівець здобуває та вдосконалює уміння щодо вироблення і застосування рішень у конкретній ситуації. У ділових іграх студенти набувають не тільки професійних, але і ділових навичок: уміння адаптуватись у групі, розуміти мотиви та інтереси інших учасників гри, самостійно приймають рішення, вдосконалюють уміння групової взаємодії. Імітаційно-ігровий підхід реалізується через використання імітаційно-ігрових форм та методів, які дають змогу не тільки з'ясувати, поглибити та закріпити теоретичний матеріал, а й навчити студентів самостійно мислити, діяти, вести науковий диспут, здійснювати пошук оптимального виходу із запропонованих професійних ситуацій та особисто відповідати за прийняті рішення. Технологія імітаційно-ігрового навчання передбачає використання дидактичних, рольових, ділових та інших ігор, системи тренінгів тощо.

Технологічний концепт проектних технологій орієнтує на дієвий спосіб здобуття нових знань у контексті конкретної ситуації та їх використання на практиці. Метод проектів як технологія у сучасних умовах трансформувалася у проектну систему організації навчання, за якою студенти набувають знань і навичок у процесі планування й виконання практичних завдань проектів.

Серед інноваційних педагогічних технологій професійного розвитку майбутніх фахівців сфери освіти особливе місце займає методика кейсів. Кейс - це опис конкретної ситуації. Метою використання кейсу є набуття навичок роботи в конкретній ситуації, мобілізації всіх отриманих знань для вироблення практичної рекомендації щодо вирішення тієї чи іншої проблеми, яка міститься в ситуаційній задачі.

Особливий інтерес викликає технологія дистанційного навчання, під якою розуміють сукупність прийомів, дій, операцій учасників навчального процесу, які виконуються в певній послідовності, що дозволяє реалізувати особливості обраного методу навчання. Дистанційне навчання - це нова модель освіти, зокрема управлінської ланки, яка базується на методології розвиваючої освіти. Це навчання на відстані, коли викладач і студент розділені простором і їх взаємодія здійснюється за допомогою:

- комп'ютерних та інформаційних технологій;
- супутникової системи зв'язку;
- навчального і кабельного телебачення, відеокaset;
- масової телефонізації;
- глобальних та регіональних мереж (Internet) тощо.

Застосування на заняттях інтерактивних технологій змінює звичну для студента ситуацію навчання, характер його діяльності, ставить його в іншу позицію: студент перестає бути пасивним приймачем знань, а стає активним учасником навчання[6, с.647]. Показниками належності інтерактивної технології до особистісно орієнтованого типу вбачається наступне: наявність мотивації до навчання; сприятливе для досягнення мети, комфортне освітнє середовище; використання ефективних форм, методів і технік навчання; спираючись на досвід, знання, уміння й навички студентів; наявність у студентів відчуття контролю над процесом свого навчання; досягнення успіху,

задоволення пізнавальних потреб та потреби в самореалізації; повне занурення в процес навчання; достатність часу на засвоєння нових знань і вмінь; відсутність факторів ризику для здоров'я; зміна змісту навчання та позиції викладача [14, с. 55]. Інноваційний підхід до навчального процесу спрямований на особистісний розвиток майбутніх фахівців, їхню здатність набувати нового досвіду на основі цілеспрямованого формування творчого і критичного мислення, рольового та імітаційного моделювання пошуку [5, с. 8].

Формування фахівця-професіонала для системи освіти здійснюється як процес його руху від власне навчальної діяльності через квазіпрофесійну й навчально-професійну до професійно-педагогічної діяльності. Сутнісною характеристикою такого навчання є контекст як послідовне моделювання мовою науки за допомогою всієї системи форм, методів і засобів навчання (традиційних і нових) предметного і соціального змісту засвоєваної професійної діяльності за допомогою трьох типів взаємозалежних навчальних моделей: семіотичної, імітаційної і соціальної. У своїй сукупності вони являють собою динамічну модель переходу від навчальної до професійної діяльності.

У контекстному навчанні: студент із самого початку ставиться в діяльнісну позицію, оскільки навчальні предмети представлені у вигляді предметів діяльності (навчальної, квазіпрофесійної, навчально-професійної) з визначеним сценарієм їх розгортання, динамізації; включається весь потенціал активності студента – від рівня сприйняття до рівня соціальної активності із прийняття спільних рішень; засвоєння знань студентами здійснюється в контексті вирішення ними майбутніх професійних ситуацій, представлених у навчанні в дидактично обґрунтованій модельній формі. У вищезазначеній технології логічним центром педагогічного процесу стає не організація засвоєння навчальної інформації, а особистість майбутнього фахівця, що розвивається. За технологією контекстного навчання у модельній формі відображається сутність явищ, що відбуваються в науці, в суспільстві; тим самим вирішується проблема інтеграції навчальної, наукової і професійної діяльності студентів – майбутніх учителів і викладачів [2]. Цьому сприяє урізноманітнення форм організації навчання, які можуть змінювати структуру і модифікацію в залежності від завдань і методів навчальної роботи. Наприклад, поряд з вступною, проблемною, оглядовою, бінарною, інтегрованою лекціями та лекціями-конференціями, лекціями-діалогами, лекціями-дискусіями, лекціями-консультаціями, перевагу слід надати й лекції-візуалізації, яка передбачає візуальною формою подачі лекційного матеріалу засобами аудіовідеотехніки. Читання такої лекції зводиться до розгорнутого або короточасного коментування візуальних матеріалів - розгляд малюнків, фото, слайдів, схем, таблиць, графіків, моделей тощо. Вона допомагає набутти досвід у виборі матеріалу і логіко-системній його подачі з допомогою технічних засобів та навичок технологічної організації навчального процесу. Це фрагментарне впровадження нових інформаційних технологій у традиційні навчальні дисципліни та активне опанування їх засобів.

Мультимедійні технології відкривають нові можливості застосування комп'ютерів у навчальному процесі, особливо у самостійній роботі студента. Ця

технологія має великі можливості для зберігання значних обсягів інформації, неможлива без технічного забезпечення і пов'язана з оптичними дисками одноразового і багаторазового використання. Вона дозволяє створити об'ємне уявлення про певний об'єкт, зробити обробку інформації: збільшення фрагментів зображення, поліпшення якості зображення, супроводження зображення текстом, фонографічне супроводження зображення, монтаж відеофільмів, відеозаписів та інша обробка інформації. Оскільки, у вузі окрім лекцій використовуються й інші організаційні форми навчання (семінар, лабораторна, практична, науково-дослідна та самостійна робота, навчальна практика), то мультимедійні засоби дозволяють знаходити, передавати та обробляти різноманітну інформацію, активно і самостійно користуватися інформаційно-довідниковими системами з можливостями обміну в системі телекомунікацій [10].

З вищезазначеного можна зробити висновок, що розвиток творчості, активної співпраці студентів і викладача, їх взаємодія є системоутворюючою основою для розвитку і обґрунтування професійно зорієнтованих інноваційних технологій. Підходи до теорії впровадження інноваційних технологій у навчальний процес викладені у дослідженні В.І.Журавльова, який пропонує узагальнений варіант алгоритму впровадження:

- 1) вивчення завдань, визначених нормативними документами;
- 2) аналіз стану практики і співставлення даних із соціальними вимогами;
- 3) побудова еталону перетворення педагогічної практики;
- 4) пошук ідей, рекомендацій, які можуть бути впроваджені;
- 5) розробка комплексної програми, яка включає закономірності впровадження;
- 6) відбір засобів: дидактичних, матеріальних, інформаційних, організаторських тощо;
- 7) теоретична, методична, психологічна підготовка учасників впровадження [4].

Сьогодні існує велика кількість технологій навчання. Однак процес використання традиційних і впровадження інноваційних технологій навчання протікає стихійно. У процедурі їхнього відбору і реалізації у навчальному процесі існують суперечності між новими цілями освіти і старими способами представлення і засвоєння знань; зростаючими об'ємами інформації, яку необхідно передати студентам та обмеженою кількістю навчального часу; гострою необхідністю педагогічних інновацій в навчальному процесі і недостатньою розробленістю методології використання нових педагогічних технологій в освіті. Ефективність впровадження інноваційних педагогічних технологій залежить від ступеня наукового обґрунтування управління цими процесами, розробки класифікації та створення специфічних педагогічних умов упровадження інноваційних технологій навчання. Впровадження інновацій у педагогічний процес навчального закладу покликане забезпечити підвищення якості навчання студентів або знизити витрати на досягнення звичних результатів освіти. Впровадження інноваційних технологій впливає на якість та результативність освітнього (навчального) процесу, а принципи впровадження

інноваційної технології впливають на стратегію її застосування в практиці навчального процесу [1].

Аналіз досвіду впровадження інноваційних технологій свідчить, що даний процес здійснюється такими шляхами [19]:

- розробка інфраструктури та забезпечення доступу до інформаційних технологій. На першій стадії цього процесу надавався доступ до мережі Інтернет тільки у відведених місцях (бібліотеки, комп'ютерні зали), на другій стадії доступ до внутрішньої мережі університету та Інтернет забезпечувався у будь-який час та з будь-якого місця через персональний комп'ютер або ноутбук;

- забезпечення аудиторій необхідним інноваційним обладнанням, серед яких: комп'ютер, проектор, інтерактивна дошка, доступ до Інтернету та внутрішньої мережі університету;

- створення віртуальних навчальних середовищ, за допомогою яких кожен студент має доступ до навчально-методичних матеріалів, адміністративної інформації. Поряд з цим розробляються платформи дистанційного навчання як через окремі курси, так і комплексні навчальні програми для залучення більшої кількості студентів до навчання;

- надання технічної допомоги студентам як новий напрям у діяльності навчальних закладів, що сприяло консолідації наявних інформаційних технологій та бібліотек. Допомога носить як технічний, так і навчальний характер і здійснюється з залученням студентів старших курсів;

- навчання викладачів, технологічна та методична підтримка, являє собою суттєву проблему, яка полягає у тому, щоб розробити механізми залучення викладацького складу до ефективного використання засобів електронного навчання в аудиторіях та участі до викладання у віртуальному навчальному середовищі;

- розробка цифрового змісту та навчальних ресурсів, які носять характер окремих інформаційних складових, що можуть використовуватись викладачами для розробки власного електронного навчально-методичного забезпечення дисциплін [19].

Крім того, управління впровадженням нових технологій передбачає врахування таких особливостей:

- а) цілеспрямованість управління процесом упровадження технологій: розробку політики керівництва на період упровадження технологій;

- б) утвердження серед працівників переконання у необхідності використання нової технології та її ефективності;

- в) організацію технологічного моніторингу інновації, зокрема: узагальнення та розповсюдження інформації про нову технологію; оцінку наявної технології, прогнозування подальших реальних можливостей її використання; прогнозування розвитку закладу за умов впровадження нової технології; розробку програм упровадження нової технології; зосередження уваги на місці та ролі кожного під час реалізації нової технології; створення умов щодо впровадження нової технології; уточнення та внесення необхідних змін у засоби роботи, режим, структури тощо; увагу до позитивних наслідків

застосування нової технології та труднощів, які виникли; мотивацію та стимулювання працівників; залучення тих, хто вже працює за даною технологією.

Таким чином, інноваційні педагогічні технології - це системні процеси цілеспрямованого впливу на становлення й розвиток основ педагогічного професіоналізму майбутніх вчителів і викладачів, що направлені на задоволення всієї сукупності їхніх освітніх і фахових потреб; це новостворені або вдосконалені дидактичні системи, що забезпечують високий рівень організації їхньої підготовки до педагогічної діяльності. Застосовані під час професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів та викладачів означені вище інноваційні технології, значно покращили не тільки засвоєння нового навчального матеріалу, зменшуючи час на вирішення стандартних завдань, але й допомагали знайти оптимальні способи розв'язки нестандартних освітніх проблем. Будучи застосованими під час формування в майбутніх вчителів і викладачів основ педагогічного професіоналізму, інноваційні педагогічні технології стимулювали їхній творчий потенціал як дослідників педагогічних інновацій, зумовлюючи позитивне ставлення до пошуку передового педагогічного досвіду, підвищили рівень медіаграмотності й цифрової культури, необхідної для повноцінного розкриття їхньої особистості як інноваційно діючих професіоналів. Тому застосування інноваційних технологій є провідним засобом формування педагогічного професіоналізму сучасного покоління вчителів і викладачів.

Проте, розробка і впровадження інноваційних технологій навчання стикаються із значними труднощами. Відсутність матеріальної зацікавленості в інноваційній діяльності, роз'єднаність вузівських колективів, відсутність співпраці в інноваційних процесах, консерватизм частини викладацького складу, їх небажання міняти звичні форми і методи діяльності гальмують розвиток інноваційних процесів. Вищі навчальні заклади, на наш погляд, надмірно спеціалізовані і відірвані від процесів, що відбуваються в матеріальній і духовній сфері, свідченням чого є певна загальна незадоволеність випускників вищої школи і замовників освітніх послуг якістю професійної підготовки. Важливою перешкодою на шляху інновацій є недостатня емоційно-психологічна підготовка викладачів, відсутність матеріальної зацікавленості, недостатня підготовленість і низька мотивація викладачів до освоєння інноваційних технологій навчання.

Як засвідчують наші власні спостереження, процес впровадження інноваційних технологій навчання бакалаврів, магістрів і аспірантів спеціальності А1 Освітні науки та В11 Філологія йде нерівномірно і пов'язаний з певними труднощами, однією з яких - орієнтація на репродуктивний тип навчання, який необхідно перетворити на проблемний, інтерактивний та евристичний. При цьому важливим напрямом розробки проблеми формування педагогічного професіоналізму бакалаврів, магістрів та аспірантів засобами інноваційних технологій навчання є розробка її теоретико-методологічного обґрунтування. Закономірності означеного процесу накладають певні вимоги до викладання фахових дисциплін (Педагогіка і психологія середньої школи;

Основи педагогічної майстерності; Методологія наукового педагогічного дослідження; Педагогіка і психологія вищої школи; Освітній менеджмент і моніторинг; Психологія науково-педагогічної діяльності та інш.) і розробки їх оновленого змісту, а також нових способів організації творчої і навчально-пізнавальної діяльності майбутніх педагогів. Майбутній викладач має бути не лише обізнаним із педагогічними технологіями, а й впроваджувати інноваційні розробки у практику: це багаторівнева система організації вищої освіти, що забезпечує широку мобільність навчання і вибір; це могутнє оснащення сучасними інформаційними технологіями, включення в систему Інтернет, розвиток дистанційної форми навчання студентів.

Таким чином на підставі вище означеного правомірно заключити, що інформатизація та цифровізація змісту, форм і методів організації професійно-педагогічної підготовки бакалаврів, магістрів і аспірантів як майбутніх учителів і викладачів інноваційної орієнтації передбачає:

- виявлення рівня загальнокультурної та базової підготовки абітурієнтів, володіння навчальними вміннями, адекватність оцінки власного рівня загальнонаукової та професійно-педагогічної підготовки;
- створення доброзичливої демократичної обстановки, яка орієнтує на особисту активність у навчально-виховному процесі, утвердження партнерських стосунків між ними та викладачами, забезпечення позитивного психологічного клімату та захисту всіх суб'єктів педагогічного процесу, проведення психолого-педагогічних тренінгів із використанням аудіовізуальної техніки;
- необхідність введення нових методів і форм занять (відеоінформація, електронна бібліотека тощо). Використання ефективних методів навчання й контролю, спрямованих на розвиток індивідуальних творчих здібностей. Організація навчальної діяльності на засадах студентоцентризму: самостійного вибору, планування і прийняття рішень, вияву лідерських, організаторських, управлінських, прогностичних умінь, необхідних майбутньому учителю й викладачеві як менеджеру освіти;
- оптимальність матеріальних і емоційно-енергетичних витрат при розробці та впровадженні інноваційних технологій навчання у практику навчально-виховного процесу закладів вищої освіти;
- стабільність управлінських рішень щодо структурування наукового супроводження інноваційних технологій навчання;
- застосування інформаційно-комп'ютерних технологій як одного із засобів створення безпечного й інклюзивного науково-освітнього середовища;
- відкритість майбутньому, здатність до передбачення на основі постійної переоцінки цінностей, налаштованість на стимулювання конструктивних дій в складних ситуаціях, що постійно оновлюються.

Як засвідчили результати дослідно-експериментальної роботи з бакалаврами, магістрами й аспірантами Міжнародного гуманітарного університету протягом 2023-2025 рр., формування у них педагогічного професіоналізму як провідної якості сучасного вчителя та викладача закладу освіти неможливо без його творчого самовизначення, входження в

інноваційний режим професійно-педагогічної діяльності вже під час навчання, в науково-освітньому просторі якого провідну роль відіграють інноваційні освітні технології. Інноваційні педагогічні технології розглядаємо не тільки як настанову на сприйняття, продукування і застосування нового, а насамперед як відкритість. Крім того, вони мають гуманістичну спрямованість, оскільки забезпечують найбільш сприятливі умови розвитку науково обдарованої особистості вчителя і викладача, здійснення її права на індивідуальний творчий внесок у сучасну педагогіку середньої і вищої школи, на особистісну ініціативу щодо освоєння та впровадження педагогічних інновацій.

До необхідних і достатніх психолого-педагогічних умов формування професіоналізму майбутніх учителів та викладачів віднесено:

- створення гуманітарно зорієнтованого й аксіологічно насиченого освітньо-виховного середовища;
- оновлення змісту, форм і методів дидактичної підготовки, зокрема із використанням інноваційних технологій та цифрових додачків;
- поетапність формувальних впливів, їх послідовність та наступність;
- оптимальність комплексу організаційно-методичних засобів, спрямованих на розвиток творчого потенціалу тих хто навчається.

Основними стратегіями формування професіоналізму майбутніх учителів та викладачів визначено:

- стимулювання їхнього інтересу до педагогічної професії та прагнення оволодіти нею, відповідального ставлення до процесу і результатів професійно-педагогічної підготовки;
- розширення професійно-когнітивного потенціалу студентів за допомогою рефлексивного засвоєння науково-теоретичних і технологічних засад педагогічної праці;
- набуття власного досвіду професійно-творчої самореалізації і як результат – вправності й умілості комплексно використовувати засвоєні знання та розв'язувати професійні задачі й ситуації.

Враховуючи логіку, тривалість і динамічність професійно-педагогічного зростання студентів, вбачалася доцільність поетапності становлення їхнього педагогічного професіоналізму як процесу здійснення необхідних формувальних впливів. Відповідно було виділено три етапи : адаптаційно-орієнтаційний (пропедевтичний), інформаційно-аналітичний (базовий) та узагальнено-систематизувальний (надбудовчий, інтегративно-стабілізуючий). Організаційною основою кожного з етапів становлення професіоналізму майбутніх педагогів було вивчення ними нормативних та елективних педагогічних дисциплін дидактичного змісту. Вони відігравали роль освітньо-розвивального середовища професійно-педагогічного зростання студентів, виходячи з їх мотивувальних, освітньо-пізнавальних, розвивальних, морально-виховних, інтегративних, евристичних, прогностичних та інших функціональних властивостей. Інваріантна основа становлення професіоналізму студентів у процесі дидактичної підготовки може доповнюватися специфічним для кожного етапу варіативним комплексом формувальних впливів, ієрархізованих відповідно до їх завдань, прогнозованих

результатів, а також залежно від рівня складності та глибини розкриття об'єктів навчального матеріалу: опису властивостей дидактичних об'єктів; пояснення, розкриття внутрішньої сутності цих об'єктів; їх узагальнення, систематизації, встановлення взаємозалежностей з іншими явищами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Буркова Л. Підхід та принципи впровадження інноваційної технології підготовки спеціалістів соціально-економічних професій у навчальний процес. URL: http://www.social-science.com.ua/journal_content/259/cd3fb6ced694e820d6628f476500181b
2. Гриценюк І. Використання інноваційних технологій як єдиний шлях оновлення і вдосконалення. URL: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/znprudpu/2011_1/files/56-63.pdf
3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. К.: Академвидав, 2004. 352 с.
4. Дубасенюк О. А. Інноваційні навчальні технології – основа модернізації університетської освіти. *Освітні інноваційні технології у процесі викладання навчальних дисциплін* / За ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ, 2004. С. 3-14.
5. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г.Кремень. К. : Хрінком Інтер, 2008. 1040 с.
6. Кіяшко О. О. Взаємозв'язок мети та інноваційних педагогічних форм організації навчання під час підготовки молодшого спеціаліста. *Гуманізація навчально-виховного процесу у вищій школі: наукові праці*. Слов'янськ: Слов'янський державний педінститут, 2019. С. 74–78.
7. Педагогіка вищої школи: навч. посібник / за ред. З.Н. Курлянд. 2-ге вид., перероб. і доп. К.: Знання, 2005. 399 с.
8. Савіцька Г.І. Інноваційна педагогічна діяльність у процесі професійної підготовки студентів. URL: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/peddysk/2008_04/savitska.pdf.
9. Собко Р.М. Інновації у вищій освіті: інтегративно-комп'ютерний підхід URL: http://www.rusnauka.com/28_OINXXI_2010/Pedagogica/72455.doc.htm
10. Стрельников В. Дидактичні можливості інформаційних технологій навчання. *Імідж сучасного педагога*. 2023. № 7-8. С. 53-57.
11. Тихомиров В.П. Открытое образование – объективная парадигма XXI века / под редакцией В.П. Тихомирова.- М.: МЭСИ, 2002. – 256 с.
12. Шапран О., Шапран В. Інноваційні технології в педагогіці та психології: їх сутність та різновиди. URL: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vird/2010_12/25.

РОЗДІЛ II

НАУКОВО-ДОСЛІДНА РОБОТА ЯК ОРГАНІЗАЦІЙНО- ПЕДАГОГІЧНИЙ ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ОСОБИСТОСТІ І ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ СУЧАСНОЇ СФЕРИ ОСВІТИ

Український народ завжди прагнув до розвитку і піднесення освіти, культури й науки, через що у процесі зародження й утвердження науково-дослідної роботи у вищих навчальних закладах України, як складової частини їх навчально-виховного процесу, правомірно виокремити події, які мали важливе значення. Так, організація науково-дослідної роботи у вищих навчальних закладах бере свій початок з моменту діяльності її перших вищих навчальних закладів, які одночасно були і науковими установами, – Острозької академії (1576 р.) і Львівської братської школи (1585 р.), а пізніше – Львівського (1661 р.), Харківського (1805 р.), Київського (1834 р.) і Новоросійського (1865 р.) і Чернівецького (1875 р.) класичних університетів. Натомість існують також думки частини науковців, що, по-перше, школи „вищого типу” існували ще за часів Київської Русі, через що перша вища школа в Києві була заснована у 1037 р. у храмі Святої Софії, яка готувала кадри „вищого духовенства і феодалної знаті”. По-друге, першим вищим навчальним закладом на терені східного слов’янства була Києво-Могилянська академія (1632 р.), в якій освіченість і провідні форми організації науково-дослідної роботи викладачів і студентської молоді, набравши сили в братських школах XVI-XVII ст. при Віленському (1588 р.), Берестейському (1591 р.), Мінському (1592 р.), Більському (1594 р.), Могилівському (1597 р.), Луцькому (1597 р.), Київському (1615 р.) братствах, розквітають, набуваючи більш зрілого вигляду [11, с. 31-32].

У процесі розвитку науково-дослідної роботи як складової навчально-виховного процесу вищого навчального закладу історики педагогіки виділяють наступні етапи.

Перший етап – зародження елементів системи науково-дослідницької роботи (XVI-XVII ст.), на якому завдяки творчому внеску викладачів і студентства Острозької академії (1576 р.), Львівської братської школи (1585 р.), Києво-Могилянської академії (1632 р.) і Львівського університету (1661 р.), було визначено її роль, функції та вимоги, а також організовано перші наукові співтовариства й об’єднання. При останньому було створено Наукове співтовариство, яке у 1873 р. активно діяло під іменем Тараса Шевченка. Як результат науково-дослідної роботи, вихованцями Львівського університету були відомі вчені й громадські діячі – М. Павлик, О. Маковей, О. Колесса, Я. Головацький, В. Щурат, С. Рудницький, К. Студинський та ін. Особлива роль в започаткуванні й розвитку системи науково-дослідної роботи належала Києво-Могилянській академії, створеної в результаті об’єднання лаврської школи, заснованої напередодні митрополітом Петром Могилою (який був однією з найпомітніших постатей в історії української культури і який, будучи не тільки релігійним діячем, а й всесвітньо відомим просветителем, відігравав

чи не вирішальну роль у розвитку освіти в Україні напередодні Визвольної війни 1648-1654 рр.), з братською школою, заснованою в 1615 р. І. Борецьким на Подолі. В результаті плідної науково-педагогічної діяльності відомих діячів культури, таких як Р. Заборовський, Г. Кониський, Ф. Прокопович, С. Яворський та ін., Києво-Могилянська академія набула ресурсу не тільки вогнища культурної „схизми” й літературного центру, а й освітньо-наукового інституту, який боровся проти полонізації в усіх сферах життя, зокрема духовній. Будучи елітною вищою школою, центром науки і культури козацької України, у Києво-Могилянській академії навчався і працював цвіт українського народу. Освіту в ній здобули не тільки шість гетьманів України (І. Виговський, І. Мазепа, П. Орлик, П. Полуботок, І. Самойлович, Ю. Хмельницький), але й визнані в Україні і на теренах Російської імперії подвижники науки і культури, як Г. Сковорода, Д. Туптало, П. Гулак-Артемівський, П. Козицький, М. Березовський, Д. Бортнянський та ін.

Другий етап розвитку науково-дослідної роботи - її поживлення (XVIII – середина XIX ст.), на якому, з одного боку, обмежувалася університетська автономія й посилювалася влада опікуна, а з іншого – суттєво підвищилася значущість дослідницького елемента в наукових пошуках викладачів і студентів, а також роль допоміжних установ – наукових кабінетів, лабораторій, клінік, обсерваторій, бібліотек. На цьому етапі зробили значний внесок у розвиток освіти і науки в Слобожанській Україні педагоги Харківського університету, в якому працювали О. Потебня, М. Сумцов, І. Мечников, а також його відомі випускники – М. Костомаров, Д. Узнадзе та ін. Діяльність Київського університету в центрі України стала визначальним кроком у розвитку науково-дослідницької роботи педагогічних працівників і студентів, оскільки з ним пов'язана діяльність таких відомих учених, письменників, громадських діячів, які принесли славу Україні, як: В. Антонович, Д. Багалій, М. Драгоманов, М. Старицький, І. Лучинський та багато інших.

Третій етап – створення системи науково-дослідної роботи (1863-1883 рр.), що сприяло її активізації, стимулюванню й контролю ефективності, а також масовому виникненню наукових, просвітницьких та педагогічних співтовариств. Він пов'язаний з науково-освітньою діяльністю Новоросійського університету, ініціатором відкриття якого був М. Пирогов, і який став центром науки і культури півдня України (Таврійського краю). Зумовлено це тим, що багато вихованців і педагогів, зробивши значний внесок у розвиток науки, стали його окрасою. Серед них такі, як: І. Мечников, Д. Заболотний, О. Богомолець, Л. Писаржевський, І. Сеченов, О. Ковалевський, Є. Щепкін, М. Ланге, В. Філатов та ін.

Четвертий етап – піднесення рівня науки у вищих навчальних закладах (1884-1917 рр.), на якому була посилена змістовність і фундаментальність наукових досліджень за рахунок творчого внеску провідних вітчизняних учених (Д. Багалій, О. Бекетов, І. Гізе, Б. Караваєв, Я. Каретников, К. Кессер, А. Краснов, І. Леваковський, О. Паулсон, О. Потебня, І. Ризький, А. Рогович, М. Сумцов, Г. Успенський, Д. Яворницький та багато інших), а також значно вдосконалено форми і методи науково-дослідницької діяльності студентів.

Найбільш передовим українським педагогам, ученим та громадським діячам було притаманне глибоке усвідомлення значення науки в суспільстві і в системі вищої освіти, прагнення виховувати у студентів „дух сумнівів”, здатність оригінально мислити, потребу у творчій й науково-дослідницькій діяльності. Так, провідні вчені і педагоги Д. Багалій, П. Каптерєв, М. Пирогов, О. Потебня, А. Хом’яков справедливо вважали науково-дослідну роботу головною умовою підготовки фахівця, провідним фактором та ефективним засобом розвитку його особистості як майбутнього науковця, вченого. Для цього вони рекомендували організувати навчально-виховний процес у такий спосіб, щоб він сприяв вихованню потреби студентів у самоосвіті, надавав їм змогу оволодівати методологією науки, забезпечував їхню науково-професійну підготовку за рахунок:

- активізації їхньої розумової діяльності впродовж виконання науково-дослідницької роботи в навчальному процесі (шляхом формування вмінь вільно висловлювати власну думку латинською мовою, оволодіння знаннями основ наук, участі студентів у наукових бесідах, колоквіумах, диспутах, діалогах на лекціях, проведення практичних занять у навчально-допоміжних закладах, виконання самостійних робіт пошукового характеру (курсові роботи, дисертації), участі у спільних з викладачами наукових експедиціях, підготовки та захисту наукових праць на звання „кандидата” і т. ін.);

- участі студентів у роботі наукових гуртків і співтовариств, що сприяло розвитку в них наукового кругозору та пізнавальної активності, формуванню дослідницьких умінь, здатності розв’язувати наукові завдання індивідуально і групою, можливості самовираження в науковій творчості (від видання творів студентської літературної та поетичної творчості, перекладу з іноземних мов до створення власних бібліотек, ознайомлення членів з науковими дослідженнями, вивчення міжнародної мови „есперанто” тощо). Зокрема, однією з провідних форм науково-дослідницької роботи викладачів і студентів вищих навчальних закладів в Україні у ХІХ столітті стала підготовка й захист дисертаційних робіт, необхідних для здобуття вищих наукових ступенів – магістра і доктора наук. Протягом цього століття дисертаційні дослідження пройшли складний шлях свого становлення, розвитку і оформлення – від невеликого літературного роздуму на задану факультетом тему – до солідних монографій, які мали велике наукове значення [5].

Зазначимо, що починаючи з 20-х років ХХ століття все більше усвідомлювалося велике значення науки для розвитку промисловості і техніки, що викликало визнання служби науці такою ж службою державі, якою здавна вважалася служба воїна, чиновника, судді, педагога тощо. Наслідком цього стало свого роду „відокремлення науки від просвітництва” в напрямі „єднання науки та праці”, що виразилося в суттєвому зростанні числа засновуваних державою науково-дослідницьких інститутів, що службовці яких стали вперше утримуватися за вирішення саме наукових питань, а не за викладацьку діяльність, оскільки наукова робота насамперед віддавалася їх добрій волі, а вельми часто – і їхній самопожертві.

Проте, у процесі організації останньої виявили себе серйозні утруднення.

Серед них найбільш значущими було визнано такі:

- по-перше, людей, які могли і бажали б присвятити себе повністю науковій роботі було завжди мало, оскільки для їх становлення в статусі дослідників та вчених необхідно багато років, а головним джерелом, звідки їх можна було взяти, був викладацький склад вищої школи, але запрошувати його найкращих представників – означало б нанести їй дуже серйозний збиток;

- по-друге, відсутність достатнього контингенту високоталановитих творців нових методів та організаторів колективної наукової роботи – „інженерів” науки, а також її „техніків” – „наукових співробітників I та II розряду” як добре освічених й свідомих виконавців науково-дослідних планів;

- по-третє, відсутність методики підготовки наукових кадрів і праць з наукової організації праці вченого й специфіки наукової творчості [3, с. 4].

Суттєво, що з метою вирішення завдань підвищення якості професійної та науково-дослідницької підготовки випускників вітчизняних вищих навчальних закладів, з одного боку, а також системи підготовки науково-педагогічних кадрів – з іншого, у 20-і роки в них під керівництвом передових учених значно розширюються рамки діяльності аспірантури, яка до 1933 р. нараховувала вже 8,4 тис. чоловік, і спеціально створюються інститути студентів-асистентів. Це були студентські організації, що склалися зі старшокурсників, які виявили здібності до наукової роботи. Студенти-асистенти прикріплювалися до кафедр, лабораторій, клінік і працювали в обраній галузі науки під керівництвом професорів та викладачів-дослідників, брали активну участь в роботі студентських наукових гуртків, будучи їх керівниками, розроблювали самостійні наукові теми, проводили заняття зі студентами в академічних групах, надаючи допомогу тим, хто відстає.

Інститути студентів-асистентів, дозволяли достатньо швидко поповнювати кадри науково-педагогічних робітників вищих навчальних закладів. Вони, на думку автора, і стали по суті першою формою студентської наукової творчості, відігравши виключно важливу роль у розвитку вузівської науки як потужного засобу й основної умови підготовки та виховання майбутніх спеціалістів. Як результат, вітчизняна вища школа накопичила значний досвід залучення студентів до науково-дослідницької роботи шляхом об’єднання студентів, які виявили живий інтерес до наукових проблем, до наукових гуртків та наукових співтовариств.

Основна роль студентських наукових гуртків полягала в розширенні та поглибленні знань студентів шляхом їх залучення до наукової роботи відповідно до їхніх пізнавальних інтересів, вияву ними ініціативи та самостійності, поглибленні їхніх практичних знань. Завданням студентських наукових гуртків насамперед було ознайомлення й вивчення студентами найновіших досягнень науки і техніки, наукових відкриттів та досліджень, обговорення і розбір тієї роботи, яка не передбачалася навчальними планами і програмами, але яка відіграла суттєву роль у формуванні творчих здібностей та дослідницьких якостей майбутніх спеціалістів. Неабияка увага приділялася розвитку самостійності студентів у здійсненні науково-дослідницької роботи, оскільки розробка наукових проблем тісно пов’язувалася із завданнями

господарського та культурного будівництва.

Як наслідок, у роки перших п'ятирічок у вищих навчальних закладах країни діяли студентські наукові гуртки трьох типів:

- перший тип, наближений до форми семінарських занять, які доповнювали навчальну програму і користувалися у студентів особливою популярністю, сприяв більш повному засвоєнню ними основного кола знань, що здобувалися у вищому навчальному закладі;

- другий тип – об'єднував студентів, які виявляли особливий інтерес до вивчення конкретної наукової дисципліни й мали схильність до творчої роботи, давав можливість їм засвоїти знання та вміння, що виходили за межі навчальної програми, розвинути активність, самостійність і власну ініціативу через залучення до науково-дослідницької роботи;

- третій тип – позаузівський, який забезпечував прямі зв'язки студентського наукового співтовариства з виробництвом, що приносило відчутну користь промисловим організаціям [3].

Важливим було й те, що у вищій школі довоєнного періоду ефективно поєднання цих типів студентських наукових гуртків здійснювалося в такій послідовності: на молодших курсах студенти переважно брали участь у гуртках першого типу, а на старших – переходили до режиму науково-дослідницької роботи, що була передбачена статутами гуртків другого та третього типів. Причому під час набору в наукові гуртки дотримувався принцип добровільності. Натомість, у процесі його роботи відбувався відсів гуртківців, що значно підвищувало зацікавленість і відповідальність студентів за свою роботу та якість науково-дослідних продуктів.

Суттєво, що в середині ХХ століття науково-дослідницька робота студентів стала однією з ефективних форм внутрішнього перетворення вищих навчальних закладів. При цьому, для розвитку науково-дослідної роботи студентів і викладачів у вищих навчальних закладах важливе значення мали постанови уряду, що стосувалися керівництва вищою школою. В них, по-перше, зазначалося, що „без науково-дослідницької роботи не може здійснюватися вищими закладами підготовка спеціалістів на рівні вимог сучасної науки і техніки, немислима підготовка науково-педагогічних кадрів та підвищення їх кваліфікації”, а по-друге, – ставилося завдання розгорнути на всіх кафедрах активну науково-дослідницьку діяльність студентів, що мають творчу думку, ентузіазм, настирливість [2, с.8]. Проте, як було зазначено нами вище, наукова творчість студентів у цей історичний період орієнтувалася в основному на найбільш обдаровану, талановиту частину студентства.

Крім того, правильний шлях обрала і Главнаука, поставивши основним завданням масову підготовку наукових робітників шляхом „аспірантства” при науково-дослідних установах, що вперше у світовій історії ставилося в державному масштабі. Під підготовкою автор розуміє не стільки керівництво заняттями майбутніх наукових робітників з боку їх старших колег, скільки самопідготовку. При цьому він характеризує кожен із стадій наукової роботи у вигляді:

- загальної підготовки дослідника, до якої додав моменти, пов'язані із

закінченням вищого навчального закладу, що відповідає обраній галузі наукової роботи; вивчення не менше 2-х іноземних мов; ознайомлення з методикою наукової роботи та з гігієною розумової праці;

- вибору теми дослідження, яка вимагає від дослідника-початківця звернути увагу на метод її вибору; складання списку питань, на які не знайшлося відповіді в літературі, та списку питань, які аспірант прагнув розробити;

- з'ясування сучасного стану проблеми дослідження, що вимагає вивчення загальних курсів та ознайомлення із змістом довідкових керівництв, бібліографією довідкових видань;

- складання індивідуального плану науково-дослідницької роботи, що передбачає ознайомлення майбутнього вченого з методами вирішення аналогічних завдань іншими дослідниками – з'ясування найпростішої постановки питання й послідовного її ускладнення, складання декількох варіантів ходу вирішення питання, попереднє обдумування труднощів, які можуть виникнути під час вирішення питання;

- отримання попередніх і прикінцевих матеріалів, які потребують теоретичного й дослідного ознайомлення з методологією досліджень у цій галузі науки, вивчення способів наукового мислення в обраній спеціальності та одержання емпіричних і теоретичних даних;

- опрацювання матеріалів дослідження, що передбачає ознайомлення з теорією та практикою обробки фактів у вигляді критичного розгляду вихідних даних, їх порівняння з одержаннями даними, дотримання логічних підстав під час формулювання висновків, обґрунтування ступеня достовірності одержаних результатів і висновків;

- викладу результатів у вигляді наукової роботи, що потребує вилучення з матеріалів дослідження всіх суттєвих досягнень автора і тих даних, за допомогою яких можна судити про способи отримання його результатів, підтвердження їх достовірності, викладу всього цього в короткій, зрозумілій і зв'язній формі, складання змісту й резюме роботи, вирішення питання про публікації матеріалів дослідження [3, с. 9-11].

Відзначимо, що в післявоєнний період, який характеризувався значним розширенням наукових досліджень у плані забезпечення подальшого науково-технічного, соціального й культурного прогресу нашого суспільства, позначили себе більш широкі перспективи розвитку та вдосконалення вищої школи й організації науково-дослідницької роботи студентів у ній, що правомірно класифікувати згідно з чотирма основними напрямками: підготовка висококваліфікованих спеціалістів; підготовка наукових кадрів вищої кваліфікації через аспірантуру; наукові дослідження та їх втілення в народне господарство; перепідготовка і підвищення кваліфікації дипломованих спеціалістів. Для цього в 1947 р. при відділі науково-дослідницької роботи Міністерства вищої освіти було створено Раду сприяння роботі студентських наукових співтовариств та гуртків, а також розроблено типовий статут їх діяльності, який було розіслано в усі вищі навчальні заклади країни. До початку 1948 р. у вищих навчальних закладах Москви було створено 50, а на початок

1949р. – 58 студентських наукових співтовариств, в яких брали участь 22 тисячі студентів. У 1950-51 навчальному році у вищих навчальних закладах працювало вже 200 наукових студентських співтовариств, що обіймали 20 % студентської молоді [2].

Інакше кажучи, перетворення вітчизняних вищих навчальних закладів до середини 70-х років у навчально-наукові комплекси, в яких органічно поєднуються глибокі фундаментальні дослідження з підготовкою висококваліфікованих спеціалістів широкого профілю, зумовило формування притаманних їм якісно нових функцій, таких як: зростання творчого характеру їх діяльності; досконале оволодіння методологією науки та методами пізнання нових явищ; постійне розширення наукового кругозору шляхом засвоєння суміжних галузей наукового знання; творче оволодіння найновішими досягненнями науки та техніки, постійне вдосконалення й накопичення знань; здібність прискореної адаптації під час вирішення нових наукових проблем, що лежать на „стиках” науки [4]. Не випадково, в державних документах науково-дослідницька діяльність визначається як головна зв’язна ланка між вищим навчальним закладом і соціально корисною професійною діяльністю студентської молоді, на перший план висувається завдання підготовки спеціалістів нового типу – професіоналів високої кваліфікації, досвідчених організаторів та творчих керівників виробництва, що мають широкий науковий кругозір, необхідні дослідницькі вміння, творче мислення, наукову, соціальну та моральну зрілість, тобто людей широко освічених і всебічно розвинених.

У результаті, в 1974 році були затверджені Положення „Про науково-дослідницьку роботу студентів вищих навчальних закладів” та інструктивний лист „Про заходи щодо вдосконалення науково-дослідницької роботи студентів”, включених до навчального процесу вищих навчальних закладів. У цих документах наголошувалося на широкому розповсюдженні, вдосконаленні і перспективі розвитку науково-дослідницької роботи студентів, яка стала розглядатися як один із „найважливіших засобів підвищення якості підготовки спеціалістів з вищою освітою, зданих творчо застосовувати у своїй практичній діяльності останні досягнення науково-технічного і культурного прогресу” [3, 31]. Дещо пізніше – в 1978 році у відомій Постанові „Про підвищення ефективності науково-дослідницької роботи у вищих навчальних закладах» було відзначено, що, по-перше, вищі навчальні заклади впливають на розвиток науково-технічного прогресу як шляхом підготовки спеціалістів, так і шляхом безпосередньої розробки наукових ідей, відкриттів і винаходів. А по-друге, – відмітною й мало вивченою особливістю наукового потенціалу вищих навчальних закладів є постійно зростаюча кількість студентів, які беруть участь у наукових дослідженнях. Так, на початок 80-х років зросло не тільки число, але й науковий рівень досліджень, що виконуються студентами, про що свідчили підсумки республіканських та всесоюзних конкурсів на кращу студентську роботу (якщо в 1966 році на республіканський конкурс було подано 980 робіт студентів, з яких 113 відзначені дипломами та преміями, то в 1980 році – нагород удостоєні 937 студентських робіт з 5907) [3, с.6].

„Головне, що повинна дати вища освіта і про що часто забувають, – це не

„багаж» знань, а вміння володіти цим багажем. ...головна мета освіти – це тренування мозку на все більш і більш творчу постановку і вирішення питань” [3, с. 79-80]. І це твердження, на думку автора, справедливе особливо під час підготовки майбутнього дослідника, у процесі організації якої міра домінування принципів педагогіки як науки про навчання повинна зменшуватися в бік збільшення пріоритету принципів евристики як науки про самостійний пошук істини. З урахуванням цієї тенденції, основними цілями науково-дослідницької роботи студентів у нових історичних умовах було визначено такі:

- прищеплення всім студентам навичок постановки та проведення самостійних наукових досліджень, вироблення творчого підходу до розв’язання наукових проблем, що стоять перед ними, засвоєння методів самостійної роботи з науковою літературою, поглиблення й розвиток знань, їх практичне застосування;

- залучення найбільш здібних студентів до розв’язання науково-технічних проблем, які мають безпосередній вихід у народне господарство;

- можливість вільного вибору студентами наукового напрямку, де б найбільш яскраво могли виявлятися їх творчі здібності;

- виховання вже у стінах вищого навчального закладу резерву вчених, дослідників, викладачів, формування потенціалу майбутньої науки;

- прискорення професійного становлення майбутніх спеціалістів;

- набуття студентами навичок роботи в науковому колективі, виховання в них відчуття колективізму й відповідальності;

- сприяння науково-технічному прогресу шляхом участі студентів у розробці актуальних проблем науки, культури і техніки [4, с. 12].

На початку 80-х років склалося 5 основних форм зв’язку вищої школи з наукою і передовим виробництвом:

- перша форма, що враховує наявність високої організації та значного наукового потенціалу науково-дослідницької роботи безпосередньо в самих вищих навчальних закладах;

- друга форма, яка передбачає кооперацію вищих навчальних закладів з промисловими, науковими та іншими організаціями, дозволяє поєднувати загальнонаукову підготовку спеціалістів у вищому навчальному закладі з практичним застосуванням одержаних ними теоретичних знань на сучасному виробництві та ін.;

- третя форма, що моделює процес інтеграції навчального процесу вищої школи з науково-дослідними й спеціалізованими установами;

- четверта форма, яка отримала широке розповсюдження і визнання в силу розширення сфери досліджень, укріплення науково-технічної бази вищих навчальних закладів, передбачає виконання вченими, аспірантами і студентами вищої школи широкого комплексу наукових досліджень із держдоговірної тематики, що складає 80 % вузівської науки;

- п’ята форма, яка забезпечує тісний зв’язок вищих навчальних закладів з виробництвом, передбачає укладання довгострокових договорів про науково-технічну співдружність учених вищих навчальних закладів з галузевими

науково-дослідними інститутами, науковими та виробничими організаціями для проведення спільних перспективних наукових досліджень [9, с. 30-31].

Унаслідок дії механізму інтеграції науки, техніки та виробництва, науково-дослідницька робота у вищих навчальних закладах стала розглядатися й оцінюватися в чотирьох аспектах: наукові дослідження вчених вищої школи та їх внесок у загальний прогрес науки; науково-дослідницька діяльність професорсько-викладацького складу як фактор відображення в навчальному процесі вищої школи найновіших наукових досягнень; науково-дослідницька робота у вищому навчальному закладі як засіб підвищення інтересу до навчання та виховання у студентів й аспірантів творчого мислення, прищеплення їм наукових інтересів і навичок проведення самостійних теоретичних та емпіричних досліджень; науково-дослідницька діяльність як основна, провідна форма постійного підвищення кваліфікаційного рівня професорсько-викладацького складу вищого навчального закладу [6, с. 35].

Зазначимо, що низка провідних учених, розглядаючи питання науково-технічної революції та її зв'язок з проблемами вищої школи, вже на початку 80-х років ХХ століття висували ідею фундаментальності вищої освіти на підставі введення й посилення дослідницької діяльності студентів у процесі навчання. Для цього вони запропонували ввести до змісту вищої освіти 3-х циклів – освітнього, спеціального та дослідницького. Мета останнього – навчання конкретній спеціальності, починаючи з 2-го курсу, яке повинне проводитися в добре обладнаних лабораторіях або науково-дослідних інститутах, залучення студентів до активної самостійної науково-дослідницької чи виробничої діяльності в умовах творчого наукового колективу [6]. Натомість, під час аналізу науково-дослідницької діяльності студентів було виявлено фактори, що суттєво впливають на неї. Серед них такі:

- наявність висококваліфікованих професорсько-викладацьких та наукових кадрів, зайнятих науковими дослідженнями і які здійснюють керівництво студентською науковою роботою;
- рівень та обсяг наукових досліджень, що проводяться;
- ступінь залучення студентів до наукових досліджень, що проводяться у вищому навчальному закладі;
- зв'язок вищого навчального закладу з науково-дослідними установами, промисловими підприємствами та організаціями;
- рівень удосконалення навчального процесу вищого навчального закладу з урахуванням найновіших досягнень сучасної науки і техніки, нових методів та технічних засобів навчання;
- пропаганда студентської науки, що сприяє залученню до науково-дослідницької роботи кожного студента;
- виховна сила громадських організацій вищого навчального закладу в удосконаленні наукової творчості студентів [2, с. 39].

Загалом, соціальний експеримент, який проводився в післявоєнний період, аж до 90-х років ХХ століття, посів стійке місце в багатьох навчальних закладах країни як один з найбільш ефективних методів підготовки творчих спеціалістів і науково-дослідницьких кадрів. Характерною особливістю розвитку науково-

дослідницької діяльності студентів цього періоду стала активність їх участі в різних формах наукової творчості, що все більше зростала. При цьому було поставлено питання про спеціальну – науково-дослідницьку підготовку студентів як основного засобу і способу здійснення творчого становлення майбутніх спеціалістів. В силу цього утвердилися два загальновизначені напрями в організації науково-дослідницької роботи студентів:

- навчально-дослідницька і науково-дослідницька робота студентів, що здійснюється в навчальному процесі засобом введення в нього елементів дослідження, яка забезпечує можливість отримати їм необхідні дослідницькі вміння і навички під час виконання практичних та лабораторних робіт, написання рефератів, підготовки курсових і дипломних робіт, у ході проходження виробничої практики;

- науково-дослідницька робота студентів у позанавчальний час, спрямована на більш повне розкриття їх індивідуальних та творчих здібностей, набуття досвіду роботи в науковому колективі, критичної оцінки й аналізу наукової продукції, а також потенційних можливостей у сфері науки, що здійснюється у формах наукових гуртків, конструкторських бюро, лабораторій, інститутів, проблемних груп, обчислювальних центрів тощо.

У пропаганді і розвитку всіх форм студентської наукової творчості в межах вітчизняного вузівського простору відігравали організаційно-масові заходи, які проводилися факультетськими, міськими, республіканськими і всесоюзними радами з науково-дослідницької роботи студентів. До їх числа слід віднести: студентські наукові конференції, огляди-конкурси, виставки, олімпіада „Студент і науково-технічний прогрес”, яка проводилася систематично з 1972 року. При цьому питання про те: чи повинна науково-дослідницька робота студентів мати масовий характер чи залишатися долею обраних, вирішено однозначно на користь того, що вона повинна бути не тільки масовою, але й творчою, оскільки, з одного боку, процес вузівського навчання сьогодні все більше спирається на самостійну, близьку до дослідницької діяльності студента. А з іншого – сучасне життя не тільки вносить зміни у зміст дисциплін, що вивчаються майбутніми спеціалістами, але й висуває відповідні вимоги до організації їх засвоєння. Обумовлено це тим, що молодим спеціалістам „уже недостатньо простої ретельності... Все більше зростає значення таких ділових якостей, як компетентність, почуття нового, ініціатива, сміливість і готовність брати відповідальність на себе; вміння поставити завдання і довести до кінця його розв’язання” [6, с. 5]. Це означає, що навичками дослідницької роботи повинні володіти не тільки ті студенти, яких рекомендовано після закінчення вищого навчального закладу до аспірантури чи науково-дослідного інституту, але й ті, кого направляють на виробництво чи освітню школу, тому що сьогодні необхідні спеціалісти, які творчо працюють.

Так, серед дослідницьких умінь як результату науково-дослідницької підготовки студентів виокремлюються такі: працювати з каталогами, першоджерелами, бібліографічними виданнями; обґрунтовувати актуальність теми дослідження, розкривати її теоретичне та практичне значення; вивчати, аналізувати й узагальнювати наукову літературу вітчизняних і зарубіжних

авторів; оволодівати досвідом наукової роботи, запозиченим з метою самоосвіти і самовдосконалення; накопичувати досвід використання методів соціологічного опитування; ставити різноманітні види експерименту; розроблювати методичні рекомендації [2, с. 15-16].

Розглядаючи в науково-дослідницькій підготовці студентів два основних компоненти, Я. Мараш по лінії організації навчально-дослідницької роботи важливу увагу приділяє курсам „Вступ до спеціальності”, що призначений закласти основи методики самостійної роботи, в тому числі і пошуково-дослідницької, та „Основи наукового дослідження”, який вводить студентів у лабораторію наукової творчості, а також курсовим роботам, навчальній практиці і дипломному проектуванню. Висвітлюючи особливості організації науково-дослідницької підготовки студентів по лінії їх поза навчальної роботи, автор надає значущості діяльності наукового гуртка, наукових семінарів на кафедрах, проблемним групам і лабораторіям, науковим експедиціям, олімпіадам, лекторіям, підкреслюючи значущість результатів проведеної роботи, які фіксуються у вигляді: наукової статті, реферату, повідомлення на наукову тему, доповіді на конференції, рецензії на статтю чи книгу, лекції з теми дослідження, конкурсної наукової роботи [10, с. 19-20].

Вивчення передового педагогічного досвіду зарубіжних вищих навчальних закладів свідчить, що питанням організації науково-дослідницької діяльності та особливо „технологіям” наукових виступів студентів і магістрантів традиційно приділяється значно більше уваги, ніж у нашій країні. Це знаходить свій прояв у тому, що регулярно публікуються спеціальні статті з цієї теми і викладаються спецкурси студентам. Зокрема у Великій Британії Музеєм науки випускається спеціальний журнал, присвячений пропаганді наукових знань і науково-дослідницької культури молоді [412]. Загалом, вивчення досвіду організації науково-дослідницької роботи студентів в вищих навчальних закладах різних країн, що в комплексі здійснюють підготовку спеціалістів-дослідників, свідчить про те, що її система містить три основних напрями:

- науково-дослідницька робота студентів, що включена і пов’язана з навчальним процесом, яка є його складовою частиною і продовженням. Вона включає: вивчення теоретичного курсу „Основи наукових досліджень”; виконання практичних завдань, лабораторних робіт з елементами дослідження, іноді пов’язаних із держбюджетною чи госпдоговірною тематикою кафедр; виконання конкретних типових та нетипових завдань науково-дослідного характеру в період виробничої практики чи в період наукових експедицій; участь у наукових, навчальних і дослідницьких семінарах при кафедрах; вивчення теоретичних засад методики постановки, організації та виконання наукових досліджень, планування й організація наукового експерименту, обробка наукових даних;

- науково-дослідницька робота студентів, що виконується поза межами навчального процесу, що передбачає: роботу у студентських наукових гуртках і наукових співтовариствах; участь у виконанні робіт за договорами про творче співробітництво, яке здійснюється кафедрами; робота у студентських наукових організаціях, центрах, бюро перекладів, реферативних бюро, лабораторіях,

навчально-наукових загонах; участь у лекторській та пропагандистській роботі з розповсюдження знань у галузі науки, техніки і культури; участь у підготовці збірників наукових праць студентів;

- організаційно-масові заходи у вигляді предметних олімпіад, виставок науково-технічної творчості, днів наукової творчості, оглядів-конкурсів на кращу організацію науково-дослідницької роботи студентів у групах, на факультетах та в університетах; огляди-конкурси курсових і дипломних робіт, участь в олімпіадах.

З огляду на це, низка вітчизняних і зарубіжних учених загострюють свою увагу на наявних недоліках і болючих питаннях у практиці організації наукової роботи і, особливо, у практиці підготовки молодшої наукової зміни через магістратуру і аспірантуру. Серед них, зокрема, виокремлюються такі:

- недостатнє і несистематичне залучення до наукової творчості найбільш обдарованих і кваліфікованих спеціалістів, об'єктивні методи відбору яких до цього часу відсутні;

- відсутність належного відсіву середніх робітників у науково-дослідних інститутах і вищих навчальних закладах, що мають особливі або кричущі погіршеності, в силу чого шкідлива монополія призводить до насадження посередності і просуненню кар'єрними сходами малограмотних у науці фахівців;

- наявність різного роду наукоподібних спекуляцій і халтури у процесі науково-дослідницької праці;

- послаблення уваги до критичного осмислення дослідниками використовуваних засобів пізнання й одержуваних наукових результатів, розкриттю і викриттю безплідних, наукообразних та неоригінальних досліджень;

- старіння складу наукових співробітників;

- наявність на керівних посадах в установах науки нетворчих людей, ловких псевдовчених, які зуміли отримати високі звання;

- відсутність механізму висування молодих творчих наукових сил;

- прояв кар'єризму, прагнення будь-якими засобами стати впливовим у науковому світі;

- прояв безвідповідальності під час підготовки молодих спеціалістів та наукових кадрів, а також у ході експертизи наукових праць і робіт.

Крім того, уповільнення екстенсивного розвитку науки, що виявило себе в нашому суспільстві вже на рубежі 90-х років минулого століття, мало такі негативні наслідки:

- зменшення притоку в науку молодих кадрів, що автоматично викликало „старіння” наукових колективів і зниження їх діяльності через порушення оптимальних вікових пропорцій, необхідних для їх нормального функціонування і розвитку;

- зменшення евристичності, гнучкості, відваги мислення вчених старшої вікової групи, які прийшли в дослідницькі установи наприкінці 60-х – першої половини 70-х років, у вирішенні найбільш актуальних проблем;

- зниження через відсутність дискусійності та змістовності наукових праць

реального внеску наукових робітників у науку в силу автоматичного підвищення їх посадового окладу від факту захисту ними дисертації, від якого вирішується скоріше доля дисертанта, а не доля нової наукової ідеї;

- недосконалість способів організації, моральних і матеріальних стимулів самої дослідницької праці;

- зростання числа дослідників і вчених, для яких наука не є метою і сенсом існування, а засобом досягнення матеріального добробуту, соціального престижу й авторитета, трампліном для адміністративної або політичної кар'єри;

- відсутність раціональної системи відбору і підготовки майбутніх співробітників науки зі старших класів середньої школи і молодших курсів вищого навчального закладу [1, с. 251].

Водночас, очевидно, що впродовж років незалежності українське суспільство зацікавлене в плідності і високому рівні наукових досліджень, у підвищенні ефективності праці дослідників та їх професійної підготовки у вищих навчальних закладах через магістратуру [6, 7]. Це пов'язано з появою вчених високого рівня загальної і науково-дослідницької культури, перспективним розвитком потужних наукових шкіл і творчих колективів, фундаментальних досліджень, що проводяться, і які відрізняють високий моральний рівень та глибоке почуття відповідальності перед державою і перед науковою істиною.

Зокрема, в умовах розбудови незалежної української держави, здійснено пошук творчого використання набутої спадщини з організації науково-дослідної роботи минулого, а саме:

- залучення до науково-дослідницької роботи обдарованої молоді через створення відповідного інтелектуального середовища;

- орієнтація викладачів у виборі педагогічних технологій на розвиток пізнавальної активності, критичного і творчого мислення студентів;

- максимальне використання навчально-допоміжної бази вищих навчальних закладів для здійснення науково-дослідницької діяльності;

- залучення студентів і магістрантів до розробки актуальних проблем та проектів;

- здійснення різноманітної за змістом і формами науково-дослідної роботи у вищих навчальних закладах;

- організація всебічного обговорення результатів наукових пошуків;

- створення наукових та науково-педагогічних шкіл [6, с. 26].

Результати власних досліджень засвідчують, що в нових історичних умовах – глобалізації та євроінтеграції саме магістратура й аспірантура українських закладів вищої освіти набуває потенціалу науково-освітнього інституту щодо підготовки професійно усталених, гуманістично спрямованих, творчо обдарованих і висококваліфікованих педагогів-дослідників, який здатний враховувати високо розвинені інтелектуальні й евристичні здібності особистості та гнучко забезпечувати необхідні умови для їхньої творчої самореалізації в освітньому, науково-дослідницькому й організаційно-виховному просторі. У зв'язку з цим, на нашу думку, в магістратурі та

аспірантурі спеціальності А1 Освітні науки принципово повинна змінитися на активну й дієву, як формальна позиція тих, хто викладає і здійснює науково-дослідницьку й науково-педагогічну підготовку майбутніх педагогічних працівників для закладів вищої освіти, так і, особливо, формальна позиція тих, хто в них навчається і набуває власного досвіду науково-дослідницької й професійно-педагогічної діяльності, спілкування й співтворчості, для яких слід спеціально вибудовувати й супроводжувати індивідуальні науково-освітні маршрути з врахуванням оновлених професійних цінностей.

Отже, незалежно від профілю закладів вищої освіти, провідною метою магістратури та аспірантури як науково-освітнього інституту є підготовка магістрів і докторів філософії в певних галузях науки – соціально відповідальних, ініціативних і активних суб'єктів наукового пізнання, спілкування, співпраці і співтворчості, чия майбутня професійно-педагогічна діяльність здебільшого повинна носити науково-дослідницький та інноваційний характер, а соціальна місія полягатиме в тому, щоб бути не тільки споживачами й носіями, але й суб'єктами і взірцями науково-дослідницької та професійно-педагогічної культури. Останні зумовлюють успішне становлення професіоналізму особистості та діяльності педагога-дослідника, здатного до реформування, впровадження інноваційних технологій й модернізаційних змін в сфері сучасної освіти.

Ключові слова: науково-дослідна робота, науково-дослідницька діяльність, професіоналізм особистості і діяльності педагога як дослідника, професійні цінності педагога, професійно-педагогічна діяльність, професійна компетентність, професійна підготовка педагогічних кадрів, магістратура та аспірантура спеціальності А1 Освітні науки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Мартиненко О. М. Організація науково-дослідної роботи викладачів вищих навчальних закладів в Україні (XIX ст.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 . Харків, 1999. 178 с.
2. Микитюк О. М. Теорія і практика організації науково-дослідної роботи у вищих закладах освіти України в XIX столітті : автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01 / О. М. Микитюк. Київ, 2004. 42 с.
3. Наукова студентська творчість. Київ. : Вища шк., 1974. 74 с.
4. Овакімян О. С. Науково-дослідна робота як ресурс розвитку творчого потенціалу особистості студента : автореф. дис. ... канд. соціол. наук: 22.00.04. Х., 2006. 20 с.
5. Про підготовку науково-педагогічних і наукових кадрів. Інформаційний зб. МОН України. Київ, 1999. С. 32-40.
6. Різниченко С. Т. Розвиток системи підготовки науково-педагогічних кадрів у США (історико-педагогічний аспект): монографія. Київ. : КДТЕУ, 1999. 160 с.
7. Рибачук К. В. Підготовка майбутніх педагогів до професійної діяльності в університетах США : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Кіровоград, 2008. 200 с.
8. Сомбаманія Г. М. Формування науково-дослідницької культури майбутніх магістрів в умовах ступеневої освіти: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2010. 265 с.

РОЗДІЛ III

ІННОВАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У світлі сучасних тенденцій актуальним завданням установ національної системи вищої та післядипломної освіти стає підготовка майбутніх фахівців до інноваційної діяльності, незалежно від отриманої спеціалізації. Через це, усвідомлення соціальної значущості цієї проблеми потребує створення у вищих навчальних закладах відповідного – інноваційного освітнього середовища, а також наявності досвідченого та інноваційно зорієнтованого науково-педагогічного персоналу, здатного до постійного його оновлення й удосконалення. Беручи до уваги те, що науково-педагогічний персонал переважно формується зі складу випускників аспірантури, то це робить актуальною проблему підготовки аспірантів до інноваційної діяльності у вищому навчальному закладі вже під час їхнього навчання в аспірантурі.

Під впливом чинників євроінтеграції та динаміки розвитку Болонського процесу значно актуалізувалася проблема підготовки аспірантів до інноваційної діяльності у вищому навчальному закладі. Конструктивне вирішення означеної проблеми передбачає принципову перебудову традиційної концепції та технології організації науково-освітнього процесу аспірантури в напрямку набуття аспірантами ознак професіоналізму особистості щодо реалізації функцій інноваційної педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі. Доказом тому слугують наявні протиріччями між:

- широким застосуванням поняття „інноваційна діяльність у вищому навчальному закладі” у педагогічній лексиці та недостатнім науковим обґрунтуванням його сутності, специфіки і структури;

- необхідністю реалізації в умовах євроінтеграції інноваційної діяльності сучасного викладача вищої школи і недостатньою розробленістю її концептуальних основ в теорії педагогічної неології та інноватики;

- вимогами впровадження інноваційної діяльності у вищих навчальних закладах та недостатньою психологічною, професійно-педагогічною та функціональною підготовленістю до неї аспірантів як науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації;

- традиційною системою підготовки аспірантів, спроектованої переважно на засадах знаннєвої парадигми, та відкритою моделлю безперервної освіти і самоосвіти науково-педагогічних кадрів, зміст, методи і форми організації якої, повинні бути гнучкими, різнобічними і варіативними;

- законодавчими гарантіями та науковим забезпеченням інноваційного розв’язання проблем сучасної вищої школи, і недостатнім рівнем готовності аспірантів як майбутніх науково-педагогічних кадрів до професійної діяльності в умовах модернізації системи вищої освіти України.

Водночас, означені вище протиріччя до сьогодні залишаються не вирішеними, незважаючи на суттєві доробки вітчизняних і зарубіжних учених щодо проблем:

- педагогічної інноватики (К. Ангеловські, П. Подимова, М. Кларин, В. Ляудис, Н. Юсуфбекова);
- підготовки різних категорій освітянських кадрів до інноваційної діяльності (О. Біляковська, В. Бочелюк, І. Гавриш, О. Гончарова, Л. Даниленко, В. Докучаєва, Н. Дичківська, Г. Коберник, О. Коберник, Б. Ковальчук, І. Матіюк, В. Сгадова, Л. Шевченко);
- активізації творчого потенціалу майбутнього суб'єкта науково-педагогічної діяльності, набуття ним педагогічного професіоналізму (М. Букач, Н. Гузій, Р. Хмелюк).

Крім того, слід зазначити, що питання, пов'язані з підготовкою аспірантів до інноваційної педагогічної діяльності у закладі вищої освіти до сьогодні досить рідко були предметом наукових досліджень в галузі освітніх наук. Через це, недостатня розробленість означеної проблеми, її соціальна, теоретична і практична значущість зумовили вибір авторського напрямку досліджень, спрямованого на розробку концептуальних засад проблеми формування професіоналізму особистості майбутнього викладача вищої школи як суб'єкта інноваційної педагогічної діяльності.

Вивчення літератури переконливо засвідчує, що теоретичні проблеми, які стосуються особливостей функціонування аспірантури, а також організації й удосконалювання підготовки аспірантів, незважаючи на свою значущість, досить рідко ставали предметом педагогічної рефлексії вчених. Проте, певні кроки в розробці цих проблем, починаючи з кінця 90-х років XX століття, були зроблені українськими вченими, які сконцентрували свої зусилля на:

- виявленні теоретичних підходів до побудови програм кандидатських екзаменів із загальнонаукових дисциплін (іноземна мова і філософія) та визначенню їх місця і ролі в системі підготовки аспірантів;
- дослідженні основних положень щодо наступності освітніх програм у магістратурі та аспірантурі, особливостей підготовки аспірантів по різних галузях наук [2; 3];
- обговоренні підходів до визначення якості наукових досліджень, що виконуються в процесі навчання в аспірантурі, місця вузівської науки й наукової діяльності в підготовці аспірантів [1];
- визначенні критеріїв ефективності підготовки аспірантів як кадрів вищої кваліфікації [185], їхні атестації і проектування освітніх маршрутів аспірантів [1];
- регіональній специфіці аспірантур.

Аналіз функціонування аспірантури як особливої форми післядипломної освіти, здійснений на основі вивчення наявної літератури, дозволяє сформулювати наступні тенденції її сучасного розвитку:

- зростання потреб різних галузей соціальної і виробничої сфер держави, особливо вищої професійної освіти, у фахівцях вищої кваліфікації;

- інтегрування аспірантури в систему безперервної освіти і посилення її орієнтації на освітню підготовку;

- збільшення чисельності аспірантів і кількості аспірантур, переважне зосередження їх у вищих навчальних закладах, подальший процес регіоналізації аспірантур і, внаслідок цього, скорочення академічної мобільності аспірантів;

- розширення форм і видів підтримки навчання аспірантів;

- ускладнення організаційно-управлінського компонента функціонування інституту аспірантури.

Проте, багато із цих тенденцій суперечать процесам, які характеризують сучасний стан науки і потреби вищої школи, наприклад, наступні:

- між практикою, що розвивається, і недостатністю теоретичної розробки проблем функціонування системи підвищення кваліфікації кадрів як педагогічного, так і соціального та економічного профілю;

- між наявною нормативно-правовою базою, що регулює підготовку науково-педагогічних і наукових кадрів і логікою розвитку інституту аспірантури в цілому;

- між збільшенням кількості вищих навчальних закладів країни, що мають аспірантуру, і наявністю в них визнаних наукових і науково-педагогічних шкіл з глибоким корінням і традиціями;

- між збільшенням кількості випускників аспірантури і постійно існуючим дефіцитом кадрів вищої кваліфікації у вищих навчальних закладах, особливо у віддалених від центру регіонах країни;

- між тенденцією до створення єдиного освітнього простору і зниженням академічної мобільності наукової молоді;

- між законодавчо закріпленою єдністю освітньої і наукової складових програми навчання в аспірантурі і реальною спрямованістю підготовки фахівців через аспірантуру на написання кандидатської дисертації;

- між збільшенням кількості бажаючих одержати післядипломну освіту і зменшенням ефективності інституту аспірантури в цілому по країні;

- між реальним станом організації та керування діяльністю аспірантури і вимогами модернізації до всієї системи освіти, що відбувається в цей час, у тому числі застосування сучасних інформаційних технологій з метою забезпечення якості, ефективності і доступності освіти всіх рівнів.

Як результат, незважаючи на внесок вищезазначених досліджень, більш глибокий аналіз філософсько-соціологічної і науково-педагогічної літератури показав, що підготовка кадрів вищої кваліфікації через аспірантуру як основна форма післядипломної професійної освіти переживає системну кризу, що виражається в її зведені до виконання конкретних наукових досліджень у формі кандидатської дисертації. При цьому неодноразово підкреслювалася думка, що цільові завдання інституту аспірантури полягають у розширенні й поглибленні професійної підготовки аспірантів, у формуванні їх особистості в процесі виконання дисертаційної роботи не тільки як дослідників вищої кваліфікації, генераторів і носіїв нових наукових ідей, концепцій і підходів, але й як інноваційно мислячих і діючих викладачів вищої школи. Разом з тим,

проблема їх підготовки як творців освітніх інновацій, ініціаторів впровадження педагогічних нововведень і реалізаторів інноваційних проектів дотепер залишається недостатньо осмисленою й практично не розробленою. Констатація цього факту спонукала нас до пошуку педагогічних умов, необхідних і достатніх для забезпечення ефективності підготовки аспірантів до інноваційної діяльності у вищих навчальних закладах.

Так, вивчення досвіду функціонування аспірантури свідчить, що важливим фактором індивідуально-професійного становлення аспіранта як сучасного викладача вищої школи є наявність в освітніх програмах культурного компонента. Практика кращих закладів вищої освіти засвідчує, що сучасним вимогам відповідає модель фахівця вищої кваліфікації, який глибоко вивчив певну наукову галузь – доктора філософії й, одночасно, викладача із прогресивними науково-педагогічними поглядами, який має не тільки культурну ерудицію, але й тонко розуміється на освітній, соціальній і виховній проблематиці.

Натомість, якщо традиційна освітня модель аспірантури, наявна в Європі, була орієнтована на підготовку фахівця, здатного освоїти й відтворити (транслявати) певний обсяг готового, уже добутого наукою знання, то в нових історичних умовах розвитку інформаційного суспільства стратегія освіти в аспірантурі висуває на перший план формування фахівця, який на рівні розуміння, знання й уміння здатний виробляти такий інтелектуальний продукт, як нове знання, а також трансформувати його у вигляді відповідного педагогічного продукту (нового навчального курсу, нового навчально-методичного посібника, нової педагогічної технології).

Інноваційна діяльність у закладі вищої освіти – це одна з форм інвестування з метою оновлення його освітніх ресурсів і послуг згідно з сучасними вимогами, що характеризується виявленням інноваційної ініціативи, створенням, апробацією, розповсюдженням, освоєнням, збереженням та експертизою педагогічних інновацій. Це сукупність різних за цілями та характером видів робіт, що відповідають основним етапам розвитку інноваційного процесу, спрямованих на створення і внесення змін щодо системи роботи науково-педагогічного персоналу та організації науково-освітнього середовища. Інноваційна діяльність у вищому навчальному закладі як система – це складно структурована діяльність членів адміністративно-допоміжного й науково-педагогічного персоналу як сфери освітніх послуг щодо створення (розробки), освоєння, використання та поширення нововведень, що функціонує у складі цільового, мотиваційного, змістового, операційного, контрольно-регульовального й оцінно-результативного компонентів [5, 6].

Сутність інноваційної діяльності слід убачати у внесенні змін у навчально-виховний процес вищого навчального закладу шляхом пошуку, розробки та запровадження педагогічних нововведень. При цьому, враховуючи функціональне і рольове співвідношення всіх учасників інноваційного розвитку вищого навчального закладу, суб'єктами інноваційної діяльності можуть бути ректор, його заступники – проректори з навчально-виховної, наукової, науково-методичної роботи, методисти, викладачі, консультанти, експерти, працівники

органів управління вищою освітою, студенти і їхні батьки. Інноваційна діяльність як певний, тобто спеціально спланований, організований, регульований та контрольований інноваційний процес, передбачає чотири провідних етапи – етап пошуку педагогічних інновацій, виявлення інноваційної ініціативи, етап експериментування й апробації інноваційного проекту, етап його розповсюдження, освоєння та масового застосування (практикування), етап збереження інформації про педагогічну інновацію.

Це вказує на те, що останній має такі підструктури:

- управлінську, що передбачає взаємодію чотирьох провідних етапів: планування (у вигляді вироблення концепції інноваційного розвитку вищого навчального закладу) – організація (у вигляді розробки й прийняття рішень щодо реалізації програми покрокових дій суб'єктів інноваційних перетворень) – керівництво (у вигляді організації інноваційної освітньої діяльності науково-педагогічного колективу вищого навчального закладу) – контроль (у вигляді критичного аналізу та оцінки здобутих результатів інноваційних змін на підставі врахування застосованих ресурсів, резервів та можливостей);

- суто організаційну, тобто функціональну підструктуру, що передбачає здійснення специфічних видів управлінських дій у вигляді наступних функцій як-от: інформаційно-аналітичної, діагностичної, прогностичної, мотиваційно-стимулювальної, координаційної, виконавчо-практичної, узагальнюючої, упроваджувальної, моніторингової.

Інноваційна діяльність – це не лише відтворення особливостей процесу оновлення та внесення нових елементів у традиційну систему організації освітніх послуг вищого навчального закладу, а й характеристика індивідуального стилю діяльності науково-педагогічних кадрів, які виявляють найвищі рівні педагогічної творчості та педагогічного винахідництва нового в науково-освітній практиці, спрямованих на реалізацію нововведень на основі використання та впровадження нових наукових ідей, знань, підходів або трансформації відомих результатів наукових досліджень і практичних розробок у новий чи вдосконалений продукт.

Тому враховуючи сутність і специфіку інноваційної діяльності, слід розуміти, що реалізація перспективної стратегії організації наукової й науково-педагогічної освіти в аспірантурі не може бути здійснена без формування нового науково-освітнього середовища. При цьому потрібно мати на увазі, що орієнтація на створення нового знання не вичерпується формуванням нового освітнього простору на основі використання тільки інформаційних технологій. При такому підході у центрі опиняється фундаментальна гуманітарна освіта, що має полідисциплінарну основу й орієнтована на пізнавальний метод і насамперед його евристичну складову.

Отже, властиве ХХІ століттю розуміння наукової і науково-педагогічної діяльності не як націленої на фіксацію „об'єктивної реальності”, а як такої, що констатує реальність, розвивається одночасно з розумінням історичності наукового і науково-педагогічного мислення. Тому знання і розуміння наукових парадигм у цілому й педагогічних парадигм зокрема стає обов'язковою складовою саморефлексії аспірантів як фахівців вищої

кваліфікації, без якої неможлива будь-яка наукова і науково-педагогічна діяльність.

Через це, *збагачення змісту обов'язкових компонент освітньо-наукових програм, які реалізуються в аспірантурі, теоретичними питаннями філософії освіти, педагогічної неології та інноваційного менеджменту* слушно розглядати в якості *необхідної педагогічної умови формування професіоналізму особистості аспірантів як суб'єктів інноваційної педагогічної діяльності у закладах вищої освіти.*

Зазначимо, що через інтелектуальні та вікові особливості контингенту суб'єктів навчання аспірантура здобула ресурс особливої педагогічної системи, для якої характерний найвищий рівень організації освітнього процесу. У зв'язку з цим в аспірантурі основні педагогічні процеси, спрямовані на організацію академічної, професійної (наукової і педагогічної) та культурно-моральної підготовки аспірантів, трансформуються в процеси самонавчання, самоосвіти й самовиховання.

Це означає, що головною особливістю наукової і науково-педагогічної освіти в аспірантурі, що визначає основний характер здобуття знань і індивідуального досвіду аспірантів, є навчання науково-дослідній і науково-педагогічній діяльності. Це зумовлене тим, що по логіці, наукова і науково-педагогічна підготовка аспірантів повинна здійснюватися в процесі самостійного вирішення ними конкретних наукових і професійно-педагогічних проблем з наступним оформленням отриманих результатів у вигляді кандидатської дисертації й відповідних авторських педагогічних проектів. Однак це не завжди і не повною мірою усвідомлюється аспірантами, які вступають в аспірантуру, для чого, на нашу думку, уже з першого курсу навчання необхідно занурювати їх в особливе – науково-освітнє середовище, в якому виділяються підсистеми нових відносин: „аспірант – аспірантура”, „аспірант – кафедра”, „аспірант – науковий керівник”, що справляють на них найважливіший формуючий вплив.

У зв'язку з цим, виникає проблема організації інноваційного науково-освітнього простору аспірантури, який відповідав би індивідуальним запитам аспірантів і сучасному замовленню на їхню індивідуально-професійну підготовку як кадрів вищої кваліфікації – учених і інноваційно мислячих та діючих фахівців вищої школи.

Важливим компонентом змісту науково-педагогічної освіти аспірантів є особлива організація науково-освітнього процесу у вищих навчальних закладах, особливий стиль відносин, особливі цінності, які закріплені в способах взаємодії, у писаних і неписаних правилах життя академічного співтовариства. У процесі професійного становлення аспірантів з метою оптимізації освітнього процесу аспірантури й вирішення її основного завдання – підготовки кадрів вищої кваліфікації як учених і професіоналів у науково-педагогічній діяльності вищих навчальних закладів, необхідна постійна робота з відстеження й коректування таких психологічних новотворів аспірантів, як самооцінні й еталонні уявлення про особистість викладача сучасної вищої школи. Останні багато в чому залежать від системи цінностей і пріоритетів, що

склалися, по-перше, в освітньому просторі конкретного вищого навчального закладу, а по-друге, у професійному співтоваристві науково-педагогічних кадрів, об'єднаних у предметні кафедри і факультети. Про це свідчать факти, які підтверджують, що профілі еталона особистості й ефективного професійно-педагогічного іміджу викладача вищого навчального закладу, побудовані на оцінках студентів, аспірантів і діючих кадрів вищої кваліфікації, досить близькі. Зокрема, коефіцієнт кореляції між порівнюваними профілями еталона особистості ефективного викладача сучасної вищої школи рівний 0,98, що свідчить про їхню ідентичність у виділених категорій респондентів. Наші дослідження дають також підстави стверджувати, що становлення індивідуально-професійної позиції аспіранта – майбутнього педагога вищої школи багато в чому пов'язане з тим, як організовано освітнє середовище у вищих навчальних закладах.

Так, опитування аспірантів різних спеціальностей, проведене нами протягом 2023–2025 рр., показало, що вони у своїй більшості уявляють собі в якості еталона особистість викладача, який найбільшою мірою відповідає стандартним вимогам його професійної діяльності у вищих навчальних закладах, без урахування нових тенденцій розвитку вищої школи і сучасного суспільства. В основному, в еталоні були зафіксовані риси викладача, що характеризують його у вузькому комунікативному відношенні „викладач – студент” наступними особливостями:

- товариськістю, доброзичливістю, відкритістю;
- кмітливістю, здатністю до абстрактного мислення;
- високою емоційною стійкістю, здатністю протистояти труднощам, ентузіазмом, оптимізмом, активністю;
- високою нормативністю, сильним характером, сумлінністю, відповідальністю;
- сміливістю, заповзятливістю, рішучістю, чутливістю, сензитивністю;
- довірливістю, безкорисливістю;
- хитрістю, дипломатичністю, честолюбством;
- ліберальністю, аналітичністю, критичною налаштованістю;
- високим самоконтролем, добрим знанням себе, соціальною пунктуальністю.

У зв'язку з цим очевидно, що *забезпечення пріоритету активних та інтерактивних методів організації науково-освітнього простору аспірантури, що стимулюють інтерес аспірантів до самопізнання та професійного самовиховання в якості ефективного викладача вищої школи* можливо розглядати як другу необхідну педагогічну умову *формування в них професіоналізму особистості як суб'єктів інноваційної педагогічної діяльності* у вищих навчальних закладах.

Найважливішою особливістю сучасного етапу розвитку інституту аспірантури є його функціонування в інформаційному просторі, вплив якого зростає. Це проявляється в змісті наукових досліджень, у вимогах, пропонованих до науково-педагогічних кадрів „на виході”, розширенні й поглибленні освітнього компонента підготовки, в організації функціонування

самого інституту як у межах країни, так і окремого вищого навчального закладу.

Інформаційні потоки, що йдуть у різних напрямках, мають різний ступінь конкретизації, відбивають як стратегічні, концептуальні, так і оперативні проблеми і використовуються структурами різних рівнів ієрархії, що здійснюють реальне координування діяльності аспірантури. Повнота, широта й доступність інформації є необхідною умовою, яка дозволяє зробити результативною систему підготовки науково-педагогічних кадрів через аспірантуру.

Єдиний інформаційний простір повинний містити найрізноманітніші відомості про науково-педагогічні спеціальності, напрямки педагогічних досліджень, проведених у вищих навчальних закладах, існування науково-педагогічних шкіл і тематики їх досліджень, угоди про „цільову” підготовку, укладених між вищими навчальними закладами, що дозволяють адміністрації орієнтуватися і приймати рішення щодо підготовки через аспірантуру потенційних аспірантів. Реалізація цього може бути досягнута через формування банку даних і забезпечення вільного доступу до цієї інформації, зокрема, через мережу Інтернет.

Суттєво й те, що спеціально організований інформаційний і науково-освітній простір аспірантури як елемента педагогічної підсистеми вищих навчальних закладів, дозволяє розширити різноманіття педагогічно керованих процесів, спрямованих на особистісне й професійне становлення аспірантів як науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації. При цьому, якщо в становленні аспірантів як майбутніх учених великою є роль наукових шкіл і відповідних напрямків наукового пошуку, науково-практичних конференцій і семінарів, то в їхньому становленні в якості викладачів вищої школи істотний вплив має наявність науково-педагогічних шкіл, відповідних експериментальних лабораторій і майданчиків, кафедри педагогіки, проведення науково-педагогічних конференцій і семінарів.

Крім того, вплив науково-освітнього простору у вищих навчальних закладах зумовлений сприйняттям і зануренням аспірантів у процес його створення й удосконалювання. Причому, ефективність освоєння науково-освітнього простору з боку аспірантів залежить від того, яким вони його бачать і якою мірою беруть участь у його перетворенні та вдосконаленні. У зв'язку з цим, *створення впродовж асистентської (науково-педагогічної) практики ситуацій творчої співпраці аспірантів з науково-педагогічним персоналом предметних кафедр щодо пошуку, проектування, освоєння та впровадження педагогічних інновацій, публічної презентації її результатів у вигляді інноваційного педагогічного проекту ми вважаємо третьою необхідною педагогічною умовою формування в них професіоналізму особистості як суб'єктів інноваційної педагогічної діяльності у закладі вищої освіти.*

Зазначимо, що виявлення й теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування професіоналізму особистості аспірантів як суб'єктів інноваційної педагогічної діяльності сприяло ефективності їх апробації у процесі

функціонування аспірантури Міжнародного гуманітарного. В результаті здійснення дослідно-експериментальної роботи було встановлено наступне:

- організація процесу підготовки аспірантів до роботи у закладі вищої освіти здебільшого здійснюється традиційно, тобто в межах затверджених освітньо-наукових програм відповідних спеціальностей, враховуючих державний стандарт, який не передбачає в якості обов'язкового і чітко сформульованого завдання їхню підготовку до інноваційної педагогічної діяльності;

- серед провідних шляхів і засобів підготовки аспірантів до інноваційної педагогічної діяльності у закладі вищої освіти слід означити переважно введення окремих тем з педагогічної інноватики, без належного практичного відпрацювання вмінь і навичок аспірантів щодо запровадження освітніх інновацій;

- щодо організаційно-методичного забезпечення означеного процесу ми, на жаль, у практиці вітчизняної аспірантури не знайшли новітніх його складових.

Серед чинників, що зумовлюють ефективність підготовки аспірантів до інноваційної педагогічної діяльності у закладі вищої освіти, є:

- об'єктивні, що виявляють свою сутність як недосконалість нормативно-правового забезпечення процесу організації навчання в аспірантурі й оцінки його результатів, відсутність ліцензії та практики присвоєння аспірантам кваліфікації „Викладач вищої школи”, недостатня розробленість змістового й технологічного аспектів науково-педагогічної підготовки аспірантів, слабкість моніторингу якості її прикінцевих результатів;

- суб'єктивні, які виявляються як немотивованість викладачів щодо розробки змісту і варіативних технологій організації означеного виду підготовки, відсутність інтересу аспірантів до набуття ознак особистості викладача вищої школи та суб'єкта інноваційної освітньої діяльності.

В результаті констатувального експерименту доведено, що підготовка аспірантів до інноваційної педагогічної діяльності до сьогодні не стала необхідною складовою змісту професійно-педагогічної освіти кадрів вищої кваліфікації в аспірантурі, оскільки не набула відповідних параметрів спеціально спрогнозованого, організованого та контрольованого процесу.

У світлі сучасних світових тенденцій актуальним завданням установ національної системи вищої та післядипломної освіти стає підготовка майбутніх фахівців до інноваційної педагогічної діяльності, незалежно від спеціалізації. Через це, усвідомлення соціальної значущості цієї проблеми потребує створення у вищих навчальних закладах відповідного – інноваційного освітнього середовища, а також наявності досвідченого та інноваційно зорієнтованого науково-педагогічного персоналу, здатного до постійного його оновлення й удосконалення. Беручи до уваги те, що науково-педагогічний персонал здебільшого формується із складу випускників аспірантури, то це робить актуальною проблему підготовки аспірантів до інноваційної педагогічної діяльності вже під час їхнього навчання в аспірантурі.

Грунтуючись на засадах особистісно зорієнтованого та акмеологічного підходів до організації підготовки аспірантів, в якості її соціально й особистісно значущого прикінцевого результату доведено набуття ними професіоналізму особистості як суб'єктів інноваційної освітньої діяльності у вищому навчальному закладі. Під останнім розуміється нова й професійно важлива якість аспіранта, яка характеризує зрілість його сутнісних сил як досвідченого учасника, успішного організатора та відповідального диспетчера, тобто ефективного менеджера сфери освітніх послуг вищої школи, що зумовлює розширення власних можливостей щодо перспективного професійного та кар'єрного зростання.

Доведено, що професіоналізм особистості аспіранта як суб'єкта інноваційної педагогічної діяльності у закладі вищої освіти – це інтегральний феномен, структура якого подана єдністю аксіологічного, когнітивного і діяльнісного компонентів, що відображують міру опанування ним функцій самопереосмислення, самовизначення та самоорганізації. В результаті проведення педагогічного експерименту доведено, що запропонована низка педагогічних умов у їх єдності (збагачення змісту освіти аспірантів теоретичними питаннями педагогічної неології та інноваційного менеджменту вищої школи; забезпечення пріоритету активних та інтерактивних методів організації науково-освітнього простору аспірантури, що стимулюють інтерес аспірантів до самопізнання та професійного самовиховання своєї особистості в якості суб'єктів інноваційної діяльності; створення впродовж науково-педагогічної (асистентської) практики ситуацій творчої співпраці аспірантів з науково-педагогічним персоналом випускової кафедри щодо пошуку, проектування, освоєння та впровадження педагогічних інновацій, публічної презентації її результатів у вигляді інноваційного педагогічного проекту) забезпечує ефективність процесу формування професіоналізму особистості аспірантів як суб'єктів інноваційної освітньої діяльності у закладі вищої освіти.

Впровадження сукупності визначених вище педагогічних умов у їх єдності дозволяє сформувати професіоналізм особистості аспірантів як суб'єктів інноваційної педагогічної діяльності на високому – у 19%, достатньому – у 27–38%, середньому – у 43–49%, низькому – 26–30% рівнях, минаючи незадовільний рівень. Традиційне навчання в аспірантурі сприяє підготовці аспірантів до інноваційної педагогічної діяльності у закладі вищої освіти переважно на низькому (53–58%), середньому (10–21%) та достатньому (10–18%) рівнях, при контингенті аспірантів (10–15%), які виявили незадовільний рівень підготовки до означеного виду діяльності.

Ключові слова: інноваційно-педагогічна діяльність, суб'єкт інноваційно-педагогічної діяльності, професіоналізм суб'єкта інноваційно-педагогічної діяльності, підготовка до інноваційно-педагогічної діяльності, готовність до інноваційно-педагогічної діяльності, формування професіоналізму суб'єкта інноваційно-педагогічної діяльності, магістратура та аспірантура спеціальності А1 Освітні науки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. Київ : Ірпінь, ВТО „Перун”, 2005. 500 с.і
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Устинович Гончаренко / під ред. С. Головка. Київ : Либідь, 1997. 374 с.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: „К.І.С.”, 2004. 112 с.
4. Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. Київ: Вересень, 2005. 145 с.
5. Про інноваційну діяльність: Закон України. *Голос України*. 2002. №144. С. 10–15.
6. Про Концепцію науково-технічного та інноваційного розвитку України. Постанова Верховної Ради України. *Відом. Верх. Ради України*. 1999. №37. С. 770–775.
7. Про затвердження професійного стандарту на групу професій «Викладач закладу вищої освіти»: Наказ МОН України від 16.10.2024 року № 1466. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vykladach-zakladu-vyshchoi-osvity1466>.
8. Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти: Наказ МОНУ від 16 липня 2018 р. № 776. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>.
9. Татарнікова А.А., Цокур О.С. Інновації та науково-педагогічні дослідження в сфері вищої освіти: Методичні рекомендації. Одеса: Міжнародний гуманітарний університет, 2024. 54 с. URL: <https://hdl.handle.net/11300/29234>
10. Татарнікова А.А., Таланова Л.Г., Цокур О.С. Інноваційне навчання у закладі вищої освіти : діагностичний практикум. Електронний навчально-методичний посібник з організації самостійно-дослідницької діяльності здобувачів другого (магістерського) та третього (освітньо-наукового) рівнів вищої освіти. Одеса, 2025. 73 с. URL: <https://hdl.handle.net/11300/29449>.
11. Цокур О.С. Психолого-педагогічні засади організації інноваційного навчання здобувачів у закладі вищої освіти. Електронне наукове видання. Одеса: МГУ, 2024. URL: <https://hdl.handle.net/11300/29249>.

ВИСНОВКИ

Теоретико-концептуальне підґрунтя авторського дослідження проблеми формування професіоналізму особистості і діяльності майбутнього фахівця в умовах підготовки у закладі вищої освіти складають доробки українських учених, виявивших закономірності становлення й розвитку педагогічної майстерності, педагогічної творчості і педагогічної культури працівників освітньо-виховної сфери (Є.Барбіна, В.Гриньова, Н.Гузій, О.Дубасенюк, І.Зязюн, Н.Кічук, Л.Кондрашова, С.Сисоєва, Н.Тарасевич, Л.Хоружа). Узагальнення їхніх міркувань дозволило встановити наступне:

- професіоналізм працівників сфери освіти є індивідуальною проекцією соціально детермінованих норм та еталонів висококваліфікованої професійно-педагогічної праці на рівні культури її здійснення і визначається складним інтегративним динамічним багатоступеневим утворенням, що зумовлює продуктивність педагогічної діяльності (зовнішній план) та розвиненість особистості як педагога-професіонала (внутрішній план) у діалектичній єдності культуровідповідної позиції, професійно-педагогічної компетентності та гуманістичного стилю педагогічного мислення, спілкування та поведінкової культури;

- педагогічний професіоналізм виконує спонукально-стимулювальну, орієнтаційно-вибіркову, рефлексивно-регулятивну, прогностично-адаптивну функції, зумовлюючи культуру самовизначення педагога у світі професійних цінностей;

- сутність професіоналізму особистості як складноструктурованої системи загальних і спеціальних професійно значущих властивостей працівників сфери освіти визначається на нормативно-рольовому рівні аналізу – варіативно-творчою комбінацією номенклатури її професійно важливих якостей з погляду їх достатньої репрезентованості, розмаїтості, гармонійного поєднання; на особистісно-диференційованому рівні аналізу, що поділяється на диференційно-типологічний та диференційно-рівневий, – неповторним інноваційно-креативним потенціалом особистості педагога в єдності індивідуально-типологічних (виразність і доцільність творчих харизматичних якостей) та індивідуально-специфічних (креативне ядро педагогічних здібностей особистості) сторін; на суб'єктному рівні аналізу – самодетермінованістю професійно-педагогічного удосконалення на основі гармонізації та розширення професійної самосвідомості з опорою на позитивну й адекватну Я-концепцію педагога-професіонала;

- специфіка професіоналізму педагогічної діяльності як процесу і результату реалізації продуктивної практичної і психічної (зовнішньої і внутрішньої) активності працівників сфери освіти визначається на соціально-управлінському рівні аналізу – рефлексивністю управління педагогічними процесами, на змістово-функціональному – поліфункціональністю педагогічної діяльності, на процесуально-динамічному – цілісністю та повнотою психологічної структури педагогічної діяльності як розгорнутої сукупності мотиваційно-орієнтаційного, змістово-ставленнєвого, технолого-виконавчого та регулятивно-коригувального блоків-компонентів.

Ми дотримуємося позиції, що структурними складовими педагогічного професіоналізму працівників сфери освіти є:

- мотиваційний компонент, що опікує їхню гуманістичну спрямованість та динаміку її трансформації у культуровідповідну професійно-педагогічну позицію, що забезпечує усвідомленість й упорядкованість системи ціннісних орієнтацій та ставлень до педагогічних явищ і цінностей педагогічної культури;

- когнітивний компонент, який охоплює предметно-методичну й педагогічну компетентність, що відображає академічну зрілість, розвиненість й багатство професійно-педагогічного тезаурусу як систему теоретичних, прикладних (у тому числі аутопсихологічних) знань на основі продуктивної організації педагогічного мислення з переходом у педагогічну свідомість;

- афективний компонент, що підтримує емоційну експресивність та професійну усталеність суб'єкта педагогічної діяльності, що характеризується багатством духовним, позитивних за своєю модальністю переживань у гармонійному поєднанні з професійно-педагогічною врівноваженістю і стресостійкістю та становить його емоційно-почуттєву культуру;

- конативний компонент, який охоплює проектувальні, конструювальні, організаційно-комунікативні уміння й вправність суб'єкта педагогічної діяльності на основі сформованої професійно-педагогічної техніки, що зумовлює як його етичні й естетичні властивості комунікативної канви педагогічних дій, так і культуру професійного спілкування й поведінки в розвивально-виховному середовищі закладу освіти.

Вимір ознак прояву означених компонентів дозволяє встановити рівні сформованості педагогічного професіоналізму працівників сфери освіти.

Електронне видання

Чинники формування професіоналізму особистості та діяльності майбутніх фахівців в умовах підготовки у закладі вищої освіти: монографія / укл. О.С. Цокур. Одеса: Міжнародний гуманітарний університет, 2025. 45 с.

Укладач:

Ольга Степанівна Цокур, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри романо-германської філології та методики викладання іноземних мов.

Шрифт Times New Roman.

Системні вимоги:

операційна система сумісна з програмним забезпеченням

для читання файлів формату PDF.

Обсяг даних 3 д.а.

Оригінал макет виготовлено в авторській редакції

вул. Фонтанська дорога, 33, м. Одеса, 65009